

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ORGIDES MARIA DA SILVA NETA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFISSIONAIS DA
SUPERVISÃO ESCOLAR PAULISTANA**

SÃO PAULO

2024

ORGIDES MARIA DA SILVA NETA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFISSIONAIS DA
SUPERVISÃO ESCOLAR PAULISTANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dra. Mônica Appezzato Pinazza

SÃO PAULO

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sc Silva Neta, Orgides Maria da
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFISSIONAIS DA
SUPERVISÃO ESCOLAR PAULISTANA / Orgides Maria da
Silva Neta; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. --
São Paulo, 2024.
302 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2024.

1. Supervisão Escolar . 2. Identidade. 3.
Formação. 4. Papel Político. 5. Ação Supervisora. I.
Appezzato Pinazza, Mônica, orient. II. Título.

Silva Neta, Orgides Maria. **A Construção Identitária de Profissionais da Supervisão Escolar Paulistana.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Apresentada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. **Mônica Appezzato Pinazza**

Instituição: **Universidade de São Paulo - USP**

Julgamento: _____

Prof.

Instituição:

Julgamento: _____

Prof.

Instituição:

Julgamento: _____

Prof.

Instituição:

Julgamento: _____

Prof.

Instituição:

Julgamento: _____

À minha filha Maria Clara, que trouxe luz e sentido
à minha vida, resignificando minha forma de
amar; à minha querida Bibi, com seu olhar sempre
doce e parceiro; aos meus amigos de vida e
trabalho; e ao meu esposo Artur, meu amor, meu
amigo e companheiro de todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

Compreendo que os agradecimentos se constituem como a parte mais sensível e cheia de humanidade de todo trabalho. É nele que revisitamos toda a trajetória, com suas dificuldades, mas também com as alegrias das acolhidas, parcerias e afetos.

Em respeito a todas as crenças e manifestações de fé, agradeço a Deus e a Maria, minha mãe e protetora.

À querida professora Dra. Mônica Appezzato Pinazza, minha orientadora, a quem externo minha gratidão, pela acolhida, companhia, incentivo, paciência e aprendizagens. Agradeço a compreensão pela mudança de rota, imposta pela pandemia e pela dureza do tempo, tão escasso para mulheres que conciliam maternidade, casamento, trabalho e pesquisa.

À querida professora Dra. Luciana Maria Giovanni, minha orientadora do mestrado, a quem agradeço a generosidade, cuidado e disponibilidade em ler meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Márcia Jacomini, Tizuko Morchida Kishimoto e ao professor Dr. João Formosinho, pela leitura atenta e cuidadosa do relatório de qualificação e pelas contribuições essenciais para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

À banca de defesa, composta pelos professores acima mencionados e também pelas professoras Dra. Laurizete Ferragut Passos, Dra. Ana Paula Conceição, Dra. Ana Maria G. C. Calil, Dra. Claudia Panizzolo, Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Dra. Rita de Cássia Gallego manifesto minha gratidão.

Aos grupos de estudo “Contextos Integrados de Educação Infantil” e “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, pelos valiosos momentos de parceria, trocas, reflexões e aprendizagens.

Aos demais professores da Universidade, especialmente aos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica neste período: Márcia Aparecida Gobbi, Maria Letícia Pedroso Nascimento, Ulisses Araújo, Valéria Amorim, Anete Abramowicz, Viviane Potenza Guimarães Pinheiro.

Aos colegas Supervisores Escolares, que se disponibilizaram a fazer parte desta pesquisa, com suas ricas contribuições, compartilhando angústias, inquietações, desafios, anseios, reflexões, saberes e esperanças.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e, dentro das suas

possibilidades, fizeram o impossível para que eu progredisse nos estudos.

À minha terapeuta Paula Lotufo, por me ouvir, ser colo e incentivar a me sentir capaz.

Ao Carlos Coelho, que foi incansável em me auxiliar na revisão e formatação deste trabalho.

Às minhas amigas de vida e de profissão, pessoas incríveis, que confiam, acreditam e me incentivam a caminhar sempre!

Ao meu esposo Artur, amigo leal e companheiro de todas as horas, e à minha filha Maria, minha luz, força, alegria, meu sentido de existir.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que permitiu a realização de um sonho, a de fazer parte dessa Universidade.

A todas as crianças, jovens e adultos, que me motivaram à pesquisa. Que tenham assegurados seus direitos essenciais à dignidade, à vida, à cultura, à saúde, ao esporte e, em especial, à educação.

À minha própria história. Este trabalho fala sobre identidade, logo, não poderia terminá-lo sem agradecer à minha própria história. Nunca esquecerei minhas origens, minhas lutas, conquistas e, principalmente, as pessoas que fizeram parte dessa história. Sou resultado da tríade, como diz Formosinho, das teorias, crenças e valores que me constituem.

ESPERANÇAR

É preciso ter esperança do verbo esperançar,
Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar. Esperançar é ir atrás.
Esperançar é não desistir. Esperançar é levar adiante.
Esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro jeito.

Paulo Freire.

Sabemos também que mais importante
do que formar é formar-se;
que todo o conhecimento é autoconhecimento
e que toda a formação é autoformação.
Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo,
com suas singularidades e afetos.

António Nóvoa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o processo de construção de identidade do segmento da Supervisão Escolar Paulista. Buscou responder as seguintes questões: Quem são os Supervisores Escolares da rede de ensino municipal? Quais são as suas trajetórias profissionais e de formação? Como concebem suas atuações como Supervisores Escolares? Como expressam suas identidades profissionais? Quais são os principais desafios/dificuldades e potencialidades identificadas pelos Supervisores Escolares na sua atuação? Qual a compreensão que os Supervisores Escolares possuem do caráter político da sua atuação? O objetivo geral foi traçar o perfil dos Supervisores Escolares da rede municipal de ensino de São Paulo, considerando as circunstâncias e contextos que interferem na constituição da identidade desses profissionais. Especificamente o intuito foi identificar como as trajetórias de formação e profissão poderiam interferir na concepção que possuem sobre a ação supervisora; compreender quais são os desafios que se colocam para a construção da identidade profissional do Supervisor Escolar; identificar a compreensão que possuem sobre o caráter político da sua atuação profissional. Partiu-se da hipótese de que os Supervisores Escolares, ao pensarem e se expressarem sobre sua formação docente e seu trabalho cotidiano, oferecem importantes indicativos de como se compôs a sua profissionalidade e as circunstâncias de profissionalização que os conduziram a uma determinada forma de se constituir como segmento da Supervisão Escolar. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como procedimento para a produção de dados, foi realizada análise documental de produções oficiais e estudo de campo, por meio de três encontros em Grupo Focal e entrevistas individuais semiestruturadas, contando com a colaboração de dez Supervisores Escolares (concurados em 2015 e atuantes no cargo desde 2017), servidores efetivos de uma das treze Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, localizada na zona sul. As bases teórico-argumentativas essenciais decorreram de autores como Dewey, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Tardif, Pinazza, Evangelista, Shiroma, Dubar, Marcelo, Giovanni, Arroyo e Contreras. Os resultados foram considerados à luz da análise dos conteúdos, tendo sido definidas três categorias: ação supervisora, a formação do Supervisor Escolar e o papel político do Supervisor Escolar. Os dados produzidos forneceram indícios de que os profissionais da Supervisão Escolar enfrentam desafios complexos, destacando-se a desconexão entre o perfil anunciado, a formação oferecida e as demandas reais; expressam sentimentos de despreparo ao assumir o cargo e enfatizam a necessidade de equilibrar demandas burocráticas e pedagógicas. Suas identidades profissionais estão em construção, influenciadas por experiências anteriores, enquanto resistem aos aspectos negativos do cargo. Apesar das dificuldades, reconhecem o caráter político de sua atuação, enfrentando pressões e ameaças. Buscam construir espaços coletivos de luta para promover políticas públicas transformadoras e enfrentar os desafios do sistema educacional.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; ação supervisora; formação dos Supervisores Escolares; papel político dos Supervisores Escolares.

ABSTRACT

The present research had as an objective to study the process of identity construction of the Scholar Supervision segment of the city of Sao Paulo. It aims to answer the following questions: Who are the Scholar supervisors of the Municipal educational network? Which are the professional and formational trajectories? How are their acts as Scholar Supervisors granted? How are their professional identities expressed? What are the main challenges/difficulties and potentialities identified by the Supervisors in their acting in the field? What are the comprehension that the Supervisors have in terms of political character in their work daily basis.? The general objective was to trace a profile of the Scholar Supervisors in the Municipal teaching network.of Sao Paulo taking into consideration the circumstances and contexts that interfere with the identity constitution of those professionals. Specifically, the main purpose was to identify as a educational and professional trajectory could interfere on the conception that they possess over the supervising work, comprehend which are the challenges that are put to the construction of the professional identity of the Scholar Supervisor, identify the comprehension that they posses about the political character present in their professional role. Starting from the hypothesis that the Scholar Supervisors thinking and expressing about their educational graduation and their daily basis work, offer important proofs on how their professionalism was composed and the circumstances of it which conducted them to a determined form of constructing a Scholar Supervising segment. The research has a qualifying approach and there was an analysis of the official documented productions, three Focal Group meetings and also individual interviews semi-structured, having the collaboration of ten Scholar Supervisors (passing the civil service exam in 2015 and working in the field since 2017), being effective civil servants in one of the thirteen Regional Educational Directories of Sao Paulo, placed in the south side of the city. The essential basis of the argumentative theory were taken from authors as Dewey, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Tardif, Pinazza, Evangelista, Shiroma, Dubar, Marcelo, Giovanni, Arroyo e Contreras. The results were considered the light of the content analysis defined as three categories: Supervising acting, the professional education of the Educational Supervisor and the political role of the Educational Supervisor. The data produced conveys proof that these professionals face complex challenges, highlighting the disconnection among profiles advertised, studies offered and real demands. Expressing feelings of unpreparedness when assuming this position and emphasizing the needs of balancing bureaucratic and pedagogical demands. Their professional identities are under construction, influenced by former experiences, and resisting the negative aspects of their work. Despite the difficulties, they recognize their political character in their role,facing much pressure and threats. They aim to build collective spaces of fighting and promote transforming public politics as well as face the challenges of the Educational System.

Key words: Scholar Supervising; Supervising Action; Supervisors Education; Political role of the Educational Supervisors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identidade profissional docente	52
Quadro 2 – Síntese do cargo de Supervisor Escolar ao longo da história	72
Quadro 3 – Atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com os editais publicados	75
Quadro 4 – Atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com as legislações publicadas	79
Quadro 5 – Atribuições para Supervisão Escolar nas duas últimas publicações	81
Quadro 6 – Perfil dos/as profissionais colaboradores/as da pesquisa	95
Quadro 7 – Principais achados nas manifestações dos Supervisores Escolares ...	159
Quadro 8 – Ações desenvolvidas nas escolas	293
Quadro 9 – Rotina de trabalho	294
Quadro 10 – Prioridade e foco na formação para Supervisão Escolar	295
Quadro 11 – Metodologia para a formação do Supervisor Escolar	296
Quadro 12 – Papel do Supervisor Escolar em relação às políticas da SME / DRE / DIPED	297
Quadro 13 – Percepção de contradições em relação às ações do Supervisor Escolar nas políticas municipais	298
Quadro 14 – A relação com os pares e com os gestores escolares	300

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipo de Unidade Educacional.....	85
Tabela 2 – Supervisores por Diretoria Regional de Educação	86
Tabela 3 – Supervisores por Diretoria Regional de Educação – Módulo ampliado...	87
Tabela 4 – Aspectos mais citados para os menos citados, de como compreendem a ação supervisora – 1º Encontro do Grupo Focal.....	122
Tabela 5 – Aspectos mais citados para os menos citados, de como compreendem a ação supervisora – 2º Encontro do Grupo Focal.....	142

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Unificado de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEL	Coordenadoria de Alimentação Escolar
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEPLAN	Departamento de Planejamento, Orientação e Controle
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DO	Diário Oficial
DOT-P	Divisão de Orientação Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREM	Delegacia Regional de Ensino Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAAE	Grupo de Apoio à Ação Educativa
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização

NAE	Núcleo de Ação Educativa
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	Projeto Especial de Ação
PEIF	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	Rede Municipal de Educação
SE	Supervisor Escolar
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SINESP	Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCM	Tribunal de Contas do Município
UE	Unidade Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
2.1 Os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade	33
2.2 Conceito de identidade.....	49
3 A AÇÃO SUPERVISORA: HISTÓRIA DE AMBIGUIDADES, DESENCONTROS, RESSIGNIFICAÇÕES E A BUSCA PELA IDENTIDADE	58
3.1 A Supervisão Escolar em São Paulo.....	59
3.2 Cenário atual da Supervisão Escolar na RME	83
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	91
4.1 Profissionais colaboradores da pesquisa	94
4.2 Procedimentos de pesquisa	96
4.2.1 Análise documental.....	97
4.2.2 Grupo Focal	97
4.2.3 Entrevista semiestruturada.....	100
4.3 Procedimentos para análise dos dados.....	101
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	103
5.1 Ação supervisora.....	104
5.2 Formação	123
5.3 Papel político	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – Carta de apresentação para pedido de autorização para realização de pesquisa científica – SME/SP – DRE Capela do Socorro	178
APÊNDICE B – Pedido de autorização para realização de pesquisa científica e termo de compromisso – DRE	179
APÊNDICE C – Termo de consentimento para uso da imagem e voz	180
APÊNDICE D – Transcrições dos encontros do Grupo Focal (baseadas nas gravações em áudio e vídeo das sessões)	181
APÊNDICE E – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Ação supervisora ..	211

APÊNDICE F – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Formação da Supervisão Escolar	214
APÊNDICE G – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Papel político do Supervisor Escolar.....	217
APÊNDICE H – Roteiro das entrevistas individuais	220
APÊNDICE I – Transcrições das entrevistas individuais	221
APÊNDICE J – Síntese das respostas das entrevistas semiestruturadas	293
ANEXO A – Autorização da Diretora da DRE	302

1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa decorre das minhas experiências, inquietações e indagações, reunidas em minha trajetória profissional nos últimos anos. Como educadora, tenho vivência de vinte e dois anos como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais, especialmente em salas de alfabetização de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino (RME) e de Educação Infantil na rede privada da cidade de São Paulo. Lecionei por dez anos em cursos do Ensino Superior em Pedagogia de centros universitários paulistanos, administrando disciplinas relacionadas à alfabetização, currículo e Educação Infantil. Paralelamente, assumi, por sete anos, o cargo efetivo de Diretora de Escola na RME. Durante esse período, fui Diretora de Centro de Educação Infantil (CEI), no período de um ano; de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), por quatro anos; de Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), por um ano; e de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), por um ano. Atualmente, ocupo o cargo de Supervisora Escolar (SE) na Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo.

Minha formação profissional inclui a habilitação específica para o magistério, cursada no âmbito do Ensino Médio no Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM, agora extinto), Ensino Superior (em Faculdade de Pedagogia), bem como mestrado (*scripto sensu*) em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, PPG em Educação: História, Política, Sociedade).

No mestrado, pesquisei sobre a alfabetização na legislação, focalizando a formação de professores alfabetizadores no Brasil. O interesse surgiu da dificuldade de transposição das aprendizagens acadêmicas na formação inicial para a prática em sala de aula. O estudo constatou que a legislação específica para os cursos de formação em pedagogia está muito defasada em relação às pesquisas sobre alfabetização e sobre o trabalho de professores alfabetizadores, e que suas proposições e recomendações a esse respeito são quase ausentes. Quando aparecem, são genéricas e inespecíficas, acarretando, por consequência, uma formação fragilizada e precarizada. A pesquisa foi intitulada *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil*¹.

¹ SILVA NETA, Orgides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História,

Em minha carreira profissional, essa precarização da formação evidenciou-se em várias outras dimensões, além da alfabetização: nas disposições que se expressam no plano dos discursos e das representações sobre educação; nas concepções pedagógicas e de currículo; nos processos organizacionais e de gestão das escolas; nas práticas pedagógicas; nas disposições materiais e na própria constituição da identidade profissional.

Na docência do Ensino Superior, identifiquei nos/as alunos/as as mesmas angústias que senti como discente e, posteriormente, como profissional atuante. Como agravante, a constatação de um currículo aligeirado e preocupado com a certificação, reproduzindo as mesmas mazelas e fragilidades da minha formação inicial.

Ao assumir novas experiências, principalmente como Diretora de Escola, tanto no Ensino Fundamental, como na Educação Infantil, constatei que essa “precarização” repercutiu negativamente no contexto de trabalho. Não estava à frente de um grupo de crianças, mas sim liderando uma equipe, responsável pela concepção e execução de um Projeto Político-Pedagógico, além de comprometida com a formação de profissionais e a promoção da qualidade social da educação.

Vivi uma experiência particular em uma escola de Ensino Fundamental do extremo sul da periferia de São Paulo, em 2010. A unidade educacional ocupava, no *ranking* da rede pública municipal, um dos piores resultados obtidos nas avaliações externas e, por isso, foi incluída no que a Diretoria Regional de Educação (DRE) denominou na época de “G7”. Os piores resultados recebiam ajuda no estudo dos índices e as escolas eram “cobradas” na busca de uma melhoria de qualidade, conforme os indicadores considerados pelo instrumento avaliativo. O foco evidente era o score, ou seja, o resultado.

Buscando modificar essa situação, a equipe gestora, em parceria com os educadores, empenhou-se em reunir ideias, iniciativas, construir planos de ação e estudos dos projetos e políticas públicas da SME de São Paulo. Foram demandas intensas, com poucas condições de recursos materiais, financeiros e humanos. Outro agravante era a descontinuidade das políticas públicas, das orientações, documentos e instruções normativas. Cada governo que entrava alterava as construções já realizadas, impondo às escolas reiterados processos de readaptação.

Acrescentando-se a todos os fatores já citados, a formação precária dos

professores era outro dificultador. Traçamos planos de estudos e principalmente de formação continuada nos momentos coletivos, reuniões pedagógicas, atendimentos individuais aos docentes e acompanhamento em sala de aula. Além da teoria, buscávamos, por meio de diálogos reflexivos, com base em problematizações práticas, relatos no formato de estudo de casos, possibilidades de estudo e principalmente de intervenções, com estratégias específicas para as necessidades elencadas pelos/as profissionais.

Aos poucos, os/as docentes foram adquirindo confiança, estabelecendo parcerias entre eles/as mesmos/as; os/as alunos/as não eram mais “daquela sala x”, mas de toda a Unidade Escolar. Realizávamos agrupamentos produtivos, construíamos os planos (semanários), trazendo questões e objetos de aflições do cotidiano; projetos foram desenvolvidos e, aos poucos, rotina e prática escolar se transformaram e os resultados foram aparecendo, não baseados em uma cobrança externa, mas sim por uma necessidade interna de transformação ética e profissional, em busca de conquistar êxito na aprendizagem das crianças. A escola saiu do grupo de piores resultados e, em 2014, ganhou prêmio conferido pela própria SME, como reconhecimento dos esforços e das conquistas da unidade.

Em outra escola, agora como Diretora de Educação Infantil, deparei-me com um grupo extremamente fragilizado, com escassa compreensão de aspectos fundamentais da primeira infância. Muitas são as produções acadêmicas e institucionais sobre pedagogia da infância, mas o que se verificava eram práticas ultrapassadas de memorização, repetição e preparação para o Ensino Fundamental, desconsiderando as próprias orientações da SME, que já propunha, àquela altura, um Currículo Integrador. Os momentos dedicados ao lúdico eram de exploração de brinquedos, sem intencionalidade explícita ou acompanhamento do/a professor/a.

Mais uma vez, percebi que os momentos coletivos de formação deveriam propiciar ampla discussão dos documentos oficiais, com foco no papel da Educação Infantil, no conceito de currículo da infância, como também no processo de construção e implementação curricular no âmbito institucional.

Os estudos e a reflexão sobre a prática resultaram em alterações necessárias e importantes para o processo de aprendizagem das crianças e dos adultos também. Houve resistência, mas aos poucos algumas práticas foram substituídas por outras, mais apropriadas à etapa de 0 a 5/6 anos, com importantes conquistas no plano de um trabalho colaborativo e de uma gestão mais democrática.

Em 2015, realizei o concurso para Supervisão Escolar e fui aprovada. Em 2016, sabendo da aprovação no concurso e que, pela classificação, logo seria chamada, assumi, como Supervisora Escolar designada, em agosto do mesmo ano. Próximo aos finais de ano, as DREs realizam um processo de inscrição para interessados em assumir os cargos disponíveis de Supervisão Escolar, obedecendo um rol de requisitos e, posteriormente, publicam uma lista classificatória dos interessados aprovados. Para 2016, um dos critérios era ter sido aprovado no último concurso para Supervisão Escolar de 2015 e ter três anos de experiência em gestão (cargos de Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico). Fiz a inscrição e consegui assumir a designação.

O grupo no qual iniciei era formado por Supervisores Escolares com anos de experiência, mas, em sua maioria, de servidores professores, Coordenadores e Diretores designados, e não aprovados em concurso para o cargo. Entre o último concurso e a chamada do próximo, haviam se passado vários anos, havendo muitos cargos disponíveis.

Devido à reestruturação dos prazos para aposentadoria, muitos Supervisores Escolares se aposentaram no final de 2016 e outros se removeram. Em janeiro de 2017, os Supervisores Escolares, aprovados no concurso de 2015, assumiram os cargos efetivos e todos os que estavam designados retornaram para suas escolas de lotação, retomando suas funções anteriores. O grupo foi totalmente modificado, ficando aproximadamente um total de 70% de novos Supervisores Escolares naquela respectiva DRE.

Ao assumir o cargo como Supervisora Escolar efetiva, neste novo grupo, em 2017, minhas angústias se intensificaram. Na experiência vivida por mim, tornar-me Supervisora Escolar implicou um constante desafio, em uma ação solitária, na maior parte do tempo. A construção de espaços de reflexão e ação se tornou objetivo urgente e necessário. O sentimento vivido foi de limitação na relação com os pares, com as unidades e em como se constituir, efetivamente, uma parceria avançada nos processos de desenvolvimento das unidades supervisionadas e de desenvolvimento profissional de pessoas atuantes nos diferentes contextos.

Tinha como percepção várias dimensões que poderiam se tornar possíveis pelo acompanhamento da Supervisão Escolar: as articulações que se expressam no plano dos discursos e das representações sobre educação, os processos organizacionais e de gestão nas escolas, a formação e a prática dos Coordenadores e docentes, as práticas pedagógicas existentes dentro da sala de aula e as disposições materiais.

Ainda no acompanhamento como Supervisora Escolar, percebia a necessidade de apoiar as equipes gestoras, no sentido de possibilitar que os/as professores/as, em sua jornada, vivenciassem uma formação continuada que superasse os obstáculos e favorecesse o desenvolvimento e reconhecimento das dimensões pedagógicas implicadas em seu trabalho. E ainda buscava tornar possível a compreensão do currículo em sua capacidade evolutiva, explorando a experiência prática e seus desafios em contextos participativos de formação, capazes de refletir sobre os problemas da prática e de construir, permanentemente, condições de transformá-la.

Entretanto, a realidade com a qual me deparei foi diferente do que eu imaginava e desejava. Foram muitos/as Supervisores/as Escolares novos/as que assumiram em 2017. Para recebê-los/as, a SME iniciou um curso de formação, com convocação via Diário Oficial, oferecido por uma instituição privada, que não fazia parte da rede. Ao iniciar o curso, de imediato, foi possível observar que as atribuições, ali apresentadas para a Supervisão Escolar, não condiziam com o perfil apresentado no edital do concurso realizado e, tampouco, com a trajetória em busca de autonomia e gestão democrática dos/as educadores/as municipais.

Foram apresentadas diversas formas de fiscalização, controle e registro, o que não condizia com os anseios daqueles/as novos/as Supervisores/as Escolares. Após vários questionamentos e posicionamentos contrários ao que estava sendo oferecido como formação, o curso foi cancelado. A partir disso, cada Supervisor/a Escolar, em suas DREs, com suas equipes, assumiu o cargo e desenvolveu formas de realizá-lo.

É nesse percurso, em passos e descompassos, que me senti desafiada a pensar minha profissão, a identidade profissional da Supervisão Escolar, atribuições e ações, vistas sob a lente de uma investigação a esse respeito.

Este estudo parte da suposição básica – **hipótese** – de que Supervisores/as Escolares, ao pensarem e ao se expressarem sobre sua formação docente e seu trabalho cotidiano, podem oferecer importantes indicativos de como se compôs a sua profissionalidade e as circunstâncias de profissionalização que os/as conduziram a uma dada forma de se constituir no segmento da Supervisão Escolar.

A pesquisa compromete-se em responder às seguintes **questões norteadoras**: Quem são os Supervisores Escolares da rede de ensino municipal? Quais são suas trajetórias de formação? Como concebem suas atuações como Supervisores/as Escolares? Como expressam suas identidades profissionais? Quais são os principais desafios, dificuldades e potencialidades identificadas pelos/as

Supervisores/as Escolares na sua atuação? Qual a compreensão que os/as Supervisores/as Escolares possuem do caráter político da sua atuação?

Para buscar possíveis respostas a esses questionamentos, o presente estudo tem como **objetivo geral** traçar o perfil dos/as Supervisores/as Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, considerando as circunstâncias e contextos que interferem na constituição da identidade desses/as profissionais.

Como **objetivos específicos** destacam-se: identificar como a trajetória profissional e de formação desses/as profissionais pode interferir na concepção que possuem sobre a ação supervisora; compreender quais são os desafios que se colocam para a construção de uma identidade profissional do/a Supervisor/a Escolar e identificar a compreensão que possuem sobre o caráter político da sua atuação profissional.

A tese está organizada em cinco outras seções, para além desta Introdução. A **segunda seção** consta do enquadramento teórico deste estudo, com os referenciais bibliográficos a propósito da profissionalidade, profissionalização e identidade docente; a **terceira** seção traz o contexto da pesquisa, traçando o panorama geral da Supervisão Escolar em São Paulo; a **quarta** seção detalha a metodologia da pesquisa; na **quinta** seção são apresentados e analisados os dados produzidos no estudo; finalmente, a **sexta** seção traz as considerações finais do estudo. Fechando o texto da tese, constam as referências, os apêndices e os anexos.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A literatura consultada permite afirmar que existe uma diversidade de fatores na constituição identitária de profissionais que ocupam a mesma função, no caso específico, a Supervisão Escolar (SE). Estes fatores são constituídos pelas histórias de vida, formações, experiências, costumes, crenças e valores de cada um. Compreender a identidade do Supervisor Escolar requer entender, de um lado, sua biografia e, de outro lado, os processos relacionais vividos por ele, decorrentes de sua formação e experiências profissionais.

Para a reflexão que esta tese se propõe, existem algumas demarcações. Como aporte teórico, busquei autores que comungam com a minha própria construção identitária profissional como SE. Pensadores que dialogam sobre **formação, valores, ética, criticidade, democracia, práticas pedagógicas, relações, identidade, profissionalização e profissionalidade**. Autores que compreendem a educação como estratégia para uma educação mais justa, democrática, equânime e significativa para os bebês, crianças, jovens e adultos, como também apoiem a premissa de respeito e valorização dos educadores em suas angústias, desafios, processos formativos e construção de suas identidades. Essa demarcação teórica se fertiliza nas concepções das chamadas *pedagogias participativas*, por entender a complexidade da educação e a subjetividade dos sujeitos, além de defender contextos participativos de formação/profissionalização.

Concebendo o Supervisor Escolar como um professor/formador, há que se pensar também na complexidade das ações desse profissional, em especial, frente aos desafios contemporâneos da educação. Para tanto, tomo como referências teóricas essenciais: John Dewey, Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Maurice Tardif e Paulo Freire – que são escolhas iniciais, pela concepção que apresentam sobre fazer e ser educação/educador/professor/Supervisor Escolar, dentro do processo de profissionalização e constituição da identidade profissional docente. E, em um segundo momento, pensadores que se debruçaram na compreensão dos conceitos de identidade, profissionalização e profissionalidade.

Dewey e Freire são, sobretudo, escolhas pessoais de **caráter político**. Ambos convocam para a necessidade de pensar, compreender a realidade e unir teoria e prática em processos significativos de aprendizagem, que envolvem educadores e educandos, em um relação respeitosa e afetiva, comprometida com a transformação

social e a dignidade do ser humano. Nesse caso, entende-se a atuação da Supervisão Escolar a serviço de uma educação de qualidade e da dignidade humana. São escolhas de **caráter formativo** e de defesa dos direitos fundamentais à humanidade, a partir da democracia.

Democracia, no sentido de possibilitar uma educação sem barreiras e fronteiras, ressignificada, em que a escola garanta sua função social de promover a educação de todas as pessoas que possuem o direito de aprender. Democracia, como contexto promotor das relações de igualdade, equidade, justiça social, inclusão e diversidade, uma nova ordem política que permita o desenvolvimento de todos os indivíduos.

Oliveira-Formosinho e Formosinho, bem como Tardif são escolhas decorrentes da concepção que trazem de trabalho docente e ação educativa no **campo formativo** e da **prática**; neste caso, alimentada pela hipótese de que é possível uma **ação supervisora** que compreenda suas possibilidades de atuação formadora e transformadora.

Dewey, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Tardif e Freire suscitam a necessidade de pensar a **atuação do Supervisor Escolar**, compreendendo a realidade, unindo teoria e prática em processos significativos de aprendizagem, que envolvem todas as instâncias em que atuam, seja com crianças, seja com adultos. Todos eles nos fazem refletir sobre a importância dos processos participativos que se concretizam quando pensamos, dialogamos, trocamos experiências e agimos em situações de colaboração. Afirmam a necessidade de romper com paradigmas que não respeitam a complexidade da realidade, das relações e a necessidade de pensar relacionalmente. Criticam a fragmentação, a compartimentalização, a especialização, entendendo a realidade como complexa, repleta de incertezas e contradições. Aprender é uma condição humana sempre em movimento, e, nesse caminhar, os **Supervisores Escolares** estarão sempre inseridos em processos permanentes de mudanças inerentes à educação.

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, os mesmos autores trazem, em suas concepções e perspectivas de práticas, um pensar/fazer pedagógico participativo, na aprendizagem e nas relações, abrindo caminhos para uma educação que transcende a hierarquização e a transmissão do conhecimento.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), para entender especificamente a ciência da pedagogia hoje, suas necessidades de

transformação/mudança, torna-se fundamental compreendermos os contextos e processos históricos, culturais e sociais que a influenciam. Para esses autores, o século XIX foi marcado pela Revolução Industrial e pela expansão do capitalismo, com sua lógica burocrática e fragmentada em linhas de produção. Neste contexto, a educação é fortemente influenciada, constituindo-se em um modelo de pedagogia transmissiva, em especial para a educação de massas no século XX, e fortemente presente ainda no século XXI.

As contribuições de Dewey marcaram o ideário escolanovista da pedagogia, aproximadamente no final da década de 1920, com repercussões que permanecem até os dias atuais. Dewey foi um grande inovador para sua época, influenciado pelas transformações vividas no âmbito das ideias, das práticas sociais e políticas – um período pós-final da primeira grande guerra (de 1914 a 1918), com os ideais de paz e cooperação decorrentes – o que gerou uma efervescência no desenvolvimento dos ideais de liberdade e democracia.

Pinazza (2014) observa que, para Dewey, a democracia era um valor imensurável a ser desenvolvida e refletida cotidianamente na escola. Dewey acreditava que ela deveria ser um guia na educação, um sistema de vida moral e humana. Defendia a educação empenhada com o processo de vida em sociedade, em movimento latente, ou seja “[...] identificava a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais” (Pinazza, 2014, p. 58).

A mesma autora acrescenta que Dewey foi um grande defensor da escola pública e igual para todos. Era contra as distinções de classe, valorizava as experiências sociais e a vida comunitária, definida pelas vivências, valores, interesses e sentimentos em comum, o que presume compartilhar objetivos, intenções, em condições favoráveis para todos. Viver fora desses princípios promoveria o egoísmo e o individualismo, contraditórios aos interesses de uma sociedade democrática. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 29),

De acordo com Dewey (1939), a democracia é mais que um estado de governo. É antes de tudo uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e compartilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana.

Nessa concepção, viver em comunidade não restringiria a liberdade individual, pelo contrário, permitiria perceber-se na sua subjetividade e identidade,

pertencente a um grupo e a uma comunidade. A individualidade, na perspectiva da diversidade, ou seja, as experiências pessoais contribuem e enriquecem as experiências do grupo, para juntos desenvolverem a responsabilidade e corresponsabilidade (Pinazza, 2014). Sua obra carrega a defesa da experiência, do pensamento reflexivo e da educação para a equidade, propondo pensar a ação como ato reflexivo em todas as instâncias. Assim, tece críticas à educação tradicional, partindo em defesa de uma educação progressista que inspire a pensar contra modelos enrijecidos de concepções, currículos e métodos que não dialoguem com os desafios presentes nas instituições escolares.

Essa cultura, cópia do modelo capital, influencia ainda hoje os processos formativos e as práticas educacionais. As crianças/estudantes não são consideradas em sua subjetividade e sim segundo as promessas do que podem vir a ser, de quais espaços ocuparão nesse mercado, em sua ascensão ao futuro. Nessa linha de reflexão, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 17) apontam que, para esse modelo que denominam de “pedagogia transmissiva”, o principal objetivo da educação é a transmissão do conhecimento para a geração seguinte e o fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico. A imagem do estudante é compreendida como um ser passível de repetição de conteúdo, cabendo a ele memorizar e repetir; sua participação é minimizada ou ignorada. Nesse processo, o professor é reduzido a um mero transmissor, devendo encher os estudantes de conteúdos fragmentados, reducionistas, abstratos, e sua avaliação é centrada em resultados. A concepção de escola é isolada, fechada à interação com os pais e a comunidade local. Este modelo de pedagogia é predominante nas escolas de massa.

Em contrapartida, especialmente influenciadas pelos pedagogos Dewey e Freire, são apresentadas propostas alternativas, como as pedagogias participativas. Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), as pedagogias participativas buscam romper com as pedagogias transmissivas, apresentando como objetivo da educação o envolvimento dos indivíduos no seu próprio processo, para o desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, comprometidos com um movimento de reforma social e transformação cultural.

A proposta democrática da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019) permite considerar que a democracia é uma forma de convivência e que a escola é um espaço em que ela se faz potente, faz-se viva. A Pedagogia-em-Participação permite justamente desconstruir a relação de submissão imposta pela

pedagogia transmissiva. Nesta reflexão, em busca da transformação, torna-se fundamental a compreensão da práxis democrática como *lócus* da pedagogia, ou seja, seu território, campo, chão. Trata-se aqui de compreender as teorias como fundamentais para a formação do professor/profissional, mas elas só fazem sentido se estabelecidas numa intensa relação com a prática. Subsidiar a prática e, nesse movimento de ação-reflexão-ação, construir em participação movimentos cada vez mais significativos para a aprendizagem de relações nas suas mais diversas dimensões.

Nessa perspectiva de pedagogia participativa, assentada em autonomia e liberdade, estão vívidos os preceitos do educador brasileiro Paulo Freire. Não é possível pensar a formação dos educadores, ou mesmo seu processo de profissionalização/profissionalidade, sem considerar a influência desse grande pensador e educador.

Freire (1996) defendia valores essenciais para o processo educativo em todas as suas instâncias. Valores como a autonomia, a formação dos professores, a dedicação à prática pedagógica progressista e a ética universal – indispensáveis para a formação de um indivíduo como sujeito histórico e em transformação. Ao mesmo tempo, faz-se também necessário compreendermos nossas imperfeições. A consciência da imperfeição tem levado os indivíduos a assumirem responsabilidades e se comprometerem eticamente. Por essa razão, o conhecimento nunca pode ser formado sem rigorosidade ética. A percepção de que a educação é imperfeita é baseada na educação como um processo infinito.

A relação de professores e estudantes deve ser interativa, aberta, investigativa e epistemologicamente curiosa. Respeitar a autonomia e a dignidade dos estudantes é agir com ética. Um educador não comprometido com o respeito, que humilha e discrimina educandos, criticando falas, vestimentas, origem, religião etc., é um ofensor da ética. Para Freire (1996), qualquer tipo de discriminação é uma violação imoral.

O mesmo educador acrescenta que a situação material, econômica, social, política e ideológica é, na maioria das vezes, um obstáculo indescritível para a transformação do mundo, sendo necessário esforço cognitivo para percebê-los criticamente. A consciência da realidade é uma necessidade humana e uma forma de exercitar a curiosidade epistemológica.

Contribuindo para a reflexão sobre os princípios da pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 27), ao referir-se à práxis como *lócus* da

pedagogia, assevera que ela “[...] se organiza em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com crenças, valores e princípios”.

Não se trata da articulação até então defendida, construída na relação teoria e prática, mas sim de uma nova construção que compreende a triangulação entre teoria, prática e crenças/valores (ética, para Freire). Não está focada no academicismo das teorias, que se compreendem como saber único, preponderante, ou no empirismo das práticas, ausentes de observação e reflexão, mas sustenta-se em uma práxis (ação) impregnada de teoria, constituída por um sistema ético de crenças e valores. Neste sentido, a práxis se torna o lócus (local específico) da pedagogia, transformando-se, assim, no lugar para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 27),

Diferentemente de outros domínios científicos, identificados pelo estabelecimento de fronteiras bem definidas, o saber e o conhecimento pedagógico são criados na ambiguidade e na complexidade de um espaço que conhece as suas fronteiras, mas não as delimita, porque sua essência está na integração.

Para Freire (1996), um educador ético é um educador crítico. Denominou de “curiosidade epistemológica” o processo de ensino e aprendizagem que promove a curiosidade, o desejo e a criatividade. Sem ela, o que se observa é a presença do que chamou de “educação bancária”, cheia de conteúdos sem significado, sem diálogo, passiva e nada transformadora. Ou seja, os educadores devem se comprometer a desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e, para isso, precisam ser críticos. Juntos, professores e estudantes precisam ser curiosos, criativos, humildes e insistentes – o que suscita a formação do “pensar certo” sem complacência, processo esse que o Supervisor Escolar também faz parte.

Para que ocorra o ato de “pensar certo”, há a necessidade de uma mente aberta, livre de concepções absolutas; conseqüentemente, novos conhecimentos serão sempre bem aceitos e o conhecimento existente possibilitará a abertura a outros novos e o desenvolvimento do pensamento. Pensamento certo permite diálogo e não pode ser confundido com a “forma certa de pensar”, que engessa a prática pedagógica crítica. Trata-se da presença de educadores alicerçados na forma de pensar com liberdade e autonomia. A prática docente crítica envolve um movimento dinâmico e dialético entre fazer, pensar no fazer e refletir.

Assim, o trabalho do educador é envolver-se em propostas do chamado “ensino para compreensão”, que desafiem os estudantes a desenvolver um melhor

entendimento do que está sendo ensinado, a “pensar certo”, o que significa incorporar o “fazer certo” com rigorosidade ética, que implica estar e agir no mundo como sujeitos históricos e sociais (Freire, 1996).

Da mesma forma, a curiosidade domesticada alcança a memória do sujeito, mas não o aprendizado real. O ato de aprender é um eterno construir e se reconstruir. Toda prática educativa exige a existência de um indivíduo que aprende ensinando e de um indivíduo que ensina aprendendo. Educar é transitar da condição de heteronomia para a autonomia, ou seja, educadores progressistas devem ensinar com esperança de que eles e seus estudantes possam superar os desafios que impedem de realizar esse trânsito.

Por conseguinte, os educadores devem se sentir confiantes em si mesmos e no seu próprio trabalho. A presença e a própria existência do professor é política e deve ser sentida por todos. Freire pregava que ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento, mas de oportunizar a sua construção. Portanto, esse deveria ser um saber essencial aos responsáveis por mediar essa relação. Educação é intervenção, é mudança, é transformação. Por meio dela, os sujeitos envolvidos mudam e, com eles, o mundo muda com novas ideias, novos pensamentos, novos conceitos e descobertas. Por isso, a educação nunca foi e nunca será neutra. (Freire, 1996).

Segundo Pinazza (2014), compartilhando da compreensão de construção do conhecimento participativo, Dewey apostava no investimento do trabalho com pesquisas, no levantamento de hipóteses, em seres inteligentes, ativos, curiosos e potentes, cabendo ao adulto estimular os estudantes a formularem problemas e a orientarem seus próprios processos de investigação.

Para Pinazza (2014), as concepções filosóficas e pedagógicas de Dewey atravessaram todas as modalidades de ensino, compreendendo a formação em sua integralidade e não como algo fragmentado, que se aprende por partes. Para ele, a criança, antes de ser tratada como aluno, deveria ser compreendida em seus aspectos individual e social. Desse modo, sua concepção de educação contrapõe-se à ideia de que a escola deve preparar as crianças para o futuro, calcada na visão de que são imaturas e dependentes dos adultos para amadurecerem. Repudiava a educação como atividades mecânicas, sem sentido, desprovidas de significado, com recursos e materiais sem intencionalidade, desprezando as práticas sociais e experiências dos estudantes.

Dessarte, Pinazza (2014) ratifica que, para Dewey, toda experiência é provida de elemento intelectual, ou seja, tem caráter reflexivo e transformador, representa um

estágio inicial do ato de pensar. O desenvolvimento da experiência primária avança para experiências elaboradas e reflexivas, alimentadas por problematizações significativas.

Assim como Dewey, Freire (1996) chama a atenção para a curiosidade epistemológica, que desperta o interesse de investigação, tanto nos educadores quanto nos estudantes, evidenciando que ambos precisam caminhar sempre juntos. Não há educação sem pesquisa e não há pesquisa sem educação. Quando nos dedicamos a desvendar o desconhecido, novas informações são conquistadas e compartilhadas. Nesse processo, os educadores devem considerar os saberes dos educandos e utilizar essas informações para apoiar o processo de ensino e aprendizagem e garantir que se sintam familiarizados, bem-vindos e à vontade com seus educadores, visto que o processo educativo é um ato reflexivo e, como tal, tem um objetivo, um propósito. Envolve investigação, supõe previsão e planejamento da ação, a partir da consciência de se reconhecer fins e propósitos, representando uma intencionalidade.

Isso posto, há a necessidade de construir um interesse que motive a pesquisa, alimentado por uma indagação e reconhecimento de um problema a ser resolvido. O estudante se responsabiliza pelo trabalho de resolução de problemas, o que requer um plano de investigação, com planos de ação, que perceba percursos, erros, acertos, trace novos caminhos e permita a consciência do que está sendo realizado. A aprendizagem acontece a partir da experiência vivida de forma consciente e reflexiva (Freire, 1996).

Pinazza (2014) acrescenta, nessa perspectiva, que, para Dewey, a aprendizagem se desenvolve quando se aprende fazendo, respeitando as necessidades intrínsecas dos estudantes e seu contexto social, reconhecendo os interesses pessoais dos indivíduos e suas experiências, que se tornam pontos de partida para programas escolares, devendo estes ser ampliados e organizados. Logo, a escola tem como desafio promover propostas inteligentes, com organização progressiva das informações e conceitos, sempre a partir das explorações.

À vista disto, a experiência é uma força em movimento, que é transformada a partir de novas experiências ressignificadas, que aproxima as atividades da vida social às atividades formais da escola, ou seja, as experiências acontecem envolvidas pelas condições internas e externas, partindo do entendimento de que não existe separação entre homem e experiência e entre experiência e natureza. O indivíduo é complexo e

integral.

Para Dewey, o educador precisa ter consciência de que a aprendizagem acontece nas interações, nas trocas de experiências em ambientes democráticos (Pinazza, 2014). Por conseguinte, tendo por base os ideais progressistas do autor, a escola tem como responsabilidade formar para enfrentar os problemas sociais, com princípios éticos, que permita a todos agir como corresponsáveis na transformação da realidade.

Nessa perspectiva, para Freire (1996), os educadores devem estar atentos à melhor forma de despertar a capacidade de pensar com clareza e ver com clareza, ouvir com cuidado e atenção, respeitar as diferenças, rejeitar dogmatismos, fazer e problematizar perguntas, concordar e discordar e estar pronto para o apoio constante ao longo da vida dos formandos. O diálogo é um elemento fundamental no crescimento nessa relação, pois está alicerçada no afeto e empatia. Os estudantes expressam suas opiniões e se respeitam. Toda comunicação nessa relação é válida e importante, assim como as emoções e os sentimentos. Isso significa desejar o bem a seus estudantes e não ter medo de expressar sentimentos. Em outras palavras, as práticas de ensino exigem afetividade, alegria, rigorosidade ética e metódica, esperança, amorosidade, generosidade, escuta, diálogo, comprometimento. Os educadores progressistas acreditam que seu trabalho é uma peculiaridade humana, realizada em um processo de busca constante de como as pessoas crescem, formam-se, desenvolvem-se, mudam, aprimoram-se, reorientam-se, reinventam-se e se transformam.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) conectam esses princípios, ao evidenciarem que, na abordagem da *Pedagogia-em-Participação*, a pedagogia construída é permeada por uma visão democrática de mundo. Para justificar a defesa das pedagogias participativas, é preciso compreender em que campo essa pedagogia se inscreve. Portanto, a pedagogia aqui defendida não é a burocrática, transmissiva, que ignora os contextos e os indivíduos pertencentes ao processo. Trata-se de uma pedagogia que respeita outras imagens de criança/estudante/educação, que fala “[...] da competência participativa e dos direitos a essa participação, que traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-la em cotidianos que as respeitam, as transformam em práxis” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Uma pedagogia com intencionalidade, praxeológica em sua ação, na qual o ambiente é compreendido como um terceiro educador e a documentação pedagógica como fundamental para o monitoramento, a escuta e o desenvolvimento de uma avaliação voltada para um cotidiano participativo e democrático.

Na pedagogia participativa, os indivíduos possuem papel ativo no processo de

aprendizagem e o professor/educador é o mobilizador de experiências significativas com todos os envolvidos. Assim, o princípio epistemológico é abrangente; existe respeito à complexidade e há análise da relação entre o todo e as partes, na concepção de uma escola ecológica e contextualizada, aberta ao envolvimento com as famílias e com a comunidade local, para a qual a organização do conhecimento é holística, integrada, conectada, com o currículo contextualizado, para uma comunidade e estudantes concretos. É respeitada a diversidade social e cultural dos envolvidos; valoriza-se a equidade, com respeito às identidades plurais; configura-se contextos e processos que investem no fazer, no experimentar e no descobrir. A avaliação é centrada tanto em processos quanto em resultados individuais, como também de grupo, com reflexões sobre as aquisições e realizações.

Desse modo, a pedagogia participativa proporciona a criação de ambientes fundamentados nas relações e interações vividas no cotidiano, com propostas e projetos construídos conjuntamente. Assim, os estudantes caminham juntos todos os percursos e comemoram juntos suas conquistas. Todos os envolvidos são compreendidos em sua potencialidade, como sujeitos ativos e participativos, agentes de seus processos de aprendizagem, que se desenvolvem na sua integralidade, na perspectiva individual e social, inseridos em uma cultura da qual se apropriam, criando suas próprias leituras, ao mesmo tempo que elaboram novas culturas e formas de ver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se pertencentes ao grupo e colaborando com ele, compreendendo seus direitos como também os seus deveres e desenvolvendo sua própria autonomia. Enfim, relacionando-se consigo, com os pares e com os adultos.

Devemos considerar que, para a formação de indivíduos críticos, é preciso atentar-se para a formação de professores/educadores (Supervisores Escolares) críticos. Uma das marcas de Freire era o respeito aos estudantes, em uma relação *sine qua non*. Não existem professores sem estudantes, da mesma forma que não existem estudantes sem professores. Os educadores aprendem enquanto ensinam e, assim, os educandos também ensinam enquanto aprendem (Freire, 1996).

Assim, para estudantes críticos e reflexivos, Pinazza (2014) remete-se à ideia de Dewey, que defendia a natureza reflexiva da ação dos professores/educadores. Valorizava a inventividade dos educadores como uma ação democrática, condenando os modelos de ensino que suprimem a inteligência dos educadores. São eles que organizam os processos educativos, problematizam hipóteses, oportunizam ambientes e situações provocativas.

Em outras palavras, para Dewey, segundo Pinazza (2014), a intelectualidade

do professor é necessária para a reforma educacional. Por isso, torna-se necessário questionar quais são os saberes dos professores e considerar que sua formação deve se fundamentar na conexão entre a prática profissional e as teorizações – ambas fundamentais ao processo reflexivo, que deve ser o eixo das ações de formação de professores. Para Pinazza (2014), Dewey defendia a promoção do profissionalismo dos educadores, intimamente ligada à aprendizagem experiencial, à reflexão, à prática contínua e à interdependência entre educação e democracia.

Freire (1996) influenciou a profissionalização docente, ao recomendar uma abordagem mais humana, crítica e reflexiva da educação. Em suas argumentações, defendeu a importância de manter os professores como agentes ativos para mudar a educação e construir uma sociedade mais igualitária e justa. Para ele, a profissionalização envolvia a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos professores como profissionais da educação.

Dessa forma, conjecturamos que contextos participativos de formação possibilitam experiências de formação continuada, baseadas em processos de investigações e ações coletivas, que possam promover avanços significativos nos desafios apresentados nas diversas esferas educacionais, enfatizando, mais especificamente, a ação supervisora, como partícipe nesse processo. Para tanto, há que se considerar ainda as questões relativas aos saberes docentes e à formação profissional dos professores.

A esse respeito, Tardif (2017) nos provoca ao apresentar que não podemos falar sobre conhecimento, no contexto de uma habilidade ou profissão, sem relacioná-lo com as condições e o contexto do trabalho. O conhecimento é, portanto, sempre o conhecimento de alguém que está fazendo algo para atingir um objetivo. O conhecimento não flutua no espaço. O conhecimento do professor é o seu conhecimento, relacionado a si mesmo e à sua identidade, não de uma única fonte, mas de fontes múltiplas e de diferentes momentos da sua história de vida e trajetória profissional.

Ao buscar compreender quais são os saberes que alicerçam a formação e o trabalho dos professores, Tardif (2017) defende que esse saber não deve ser reduzido somente a processos mentais, ou seja, ao seu cognitivo, mas entende que os saberes são bem mais complexos. Defende a importância do saber social, que se manifesta em especial nas relações. Para ele, o saber é social, porque é partilhado por todo um grupo de agentes (os professores), que possuem formação em comum e trabalham

em uma mesma organização.

Tardif (2017) afirma que o saber faz parte da prática do professor, o que apoia a ideia de que as pessoas se modificam, transformam-se por meio do trabalho. Logo, podemos dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, de modo que o trabalho não é apenas fazer algo, é fazer algo consigo mesmo; ou seja, tentar mudar a si mesmo e ao grupo ao qual pertence.

Para o mesmo autor, saber e trabalho estão relacionados. O saber docente deve ser entendido em estreita relação com o trabalho nas escolas e nas salas de aula. Ele aponta que a experiência profissional é considerada a base do conhecimento, e que o saber docente não vem de uma única fonte, mas de múltiplas fontes e em diferentes momentos. Dessa forma, o saber do Professor/Supervisor Escolar traz a marca de seu trabalho, que não é apenas utilizado como meio de trabalho, mas também produzido e modelado **no** e **pelo** trabalho. Entretanto, de maneira geral, podemos dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, embora desvalorizada socialmente, entre os diversos grupos que, de uma forma ou de outra, atuam no campo do conhecimento.

Buscando identificar e definir os diferentes saberes existentes na prática de professores, Tardif (2017) apresenta o saber como plural e heterogêneo. Estabelece que a ênfase deve ser colocada na definição de saber como conhecimento múltiplo, decorrente da fusão entre os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Desta forma, o saber é construído a partir de diversos fatores, como os saberes profissionais (saberes adquiridos por meio das instituições de formação de professores), saberes disciplinares (conhecimentos da tradição cultural), saberes curriculares (relacionados aos conteúdos e programas escolares) e também os saberes experienciais (relacionados ao trabalho do cotidiano). O professor integra e mobiliza todos esses saberes, enquanto conduz e exerce sua prática.

Segundo Tardif (2017), o trabalho de um professor também está relacionado com o tempo, pois é construído e dominado no decorrer dos anos e das suas experiências. Um profissional, que se dedica durante muitos anos a realizar o mesmo trabalho, não apenas faz alguma coisa, mas cria algo por conta própria. Sua identidade traz a marca de suas próprias atividades, e grande parte de sua existência é moldada por suas realizações profissionais.

Por conseguinte, ensinar pressupõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente, por

intermédio da experiência profissional e pessoal do professor (Tardif; Lessard, 2007). Assim, importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira. Para Schön (1983), as aprendizagens profissionais são temporais e, na medida em que o tempo passa, novas ações surgem, a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas. O aspecto temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem certos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos educadores, mas esses conhecimentos só podem ser adquiridos e dominados por meio da exposição a essas situações.

Tais situações são bases para a constituição da identidade profissional do Professor/Supervisor Escolar, considerando o imaginário social e do próprio professor, que podem ser construídos, especialmente durante a vida/percurso escolar. Assim, relembremos nossas experiências escolares na infância, adolescência e identificamos as “marcas” desse período que, consciente ou inconscientemente, incorporam-se ao nosso “modo de ser” e “dever-ser” como educadores. Tardif (2017) aponta que essas vivências e memórias também fazem parte da formação do educador, considerando o longo período em que os professores viveram a experiência de educandos, em contato com seus professores, em seus próprios processos de formação. São momentos de profundidade, intimidade e introspecção, que constituem as nossas identidades pessoais e profissionais e que são incorporadas ou não na construção da própria identidade.

Tardif, por sua vez, lança luz sobre a formação dos educadores, destacando a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da reflexão sobre a prática docente, assim como Oliveira-Formosinho e Formosinho. Sua visão encontra ressonância em Dewey e Freire, que sempre defenderam a formação crítica e reflexiva dos educadores como pilar essencial para a transformação educacional e social.

Nessa construção, o diálogo entre Freire, Dewey, Oliveira-Formosinho, Formosinho e Tardif transcende as diferenças temporais e culturais, convergindo para uma educação como instrumento de libertação, reflexão e transformação, na construção da qualidade social da educação. Os Supervisores Escolares, ao incorporarem os princípios desses teóricos em sua ação/prática, podem contribuir para a construção dessa educação ao se tornarem agentes de mudança e transformação.

2.1 Os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade

Para compreender o conceito de identidade profissional, torna-se necessário, para a pesquisa, primeiramente discutir os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade, com o apoio de autores cujos estudos exploram esses conceitos, na descrição da atuação e das expectativas colocadas para o professor como profissional.

Muitas vezes, pensamos em vários trabalhos como profissões. No Brasil e em outros países, a palavra “profissão” é utilizada para designar diversos tipos de atividades profissionais, das mais prestigiadas às mais simples; entretanto, nos meios especializados, os termos atividade, ocupação e profissão não são aplicados indistintamente como sinônimos.

Para o Dicionário *online* de Português, “profissionalização” é a “[...] ação ou efeito de profissionalizar ou profissionalizar-se. Processo de treinamento para obter certo nível profissional ou para alcançar maior habilidade num determinado trabalho; capacitação” (Profissionalização, 2023). E profissionalismo é “[...] procedimento característico dos bons profissionais como seriedade, competência, responsabilidade etc.; caráter do que é profissional”.

Buscando destrinchar os conceitos, para António Nóvoa (1992), profissionalização é um processo pelo qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, aumentam os rendimentos e a independência. Nessa relação, a profissionalização seria sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas educacionais, do contexto histórico e da valorização da profissão docente pelas políticas públicas.

Para Nóvoa (1992), os processos de profissionalização dos professores deveriam possibilitar a melhoria de seus estatutos, maiores rendimentos e a conquista de maior autonomia intelectual, ajudando, dessa forma, a formação de cidadãos para o crescimento do país. Atrelado ao conceito de profissionalização, a desprofissionalização seria a proletarização do professor, sua perda de autonomia e a desvalorização do conhecimento, um movimento de forças externas, vindas de fora para dentro.

Nessa direção, Libâneo (2002) defende que só teremos um ensino de qualidade com a articulação dos professores na busca de uma formação docente adequada. Para o autor,

[...] profissionalismo requer compromisso com o projeto político democrático,

participação na construção coletiva desse projeto, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (Libâneo, 2002, p. 90).

Aprofundando os conceitos, profissionalidade significa a busca do docente por seu aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Está relacionado ao desejo por formação, crescimento, conhecimento, reconhecimento social e entre os pares; um movimento interno, de dentro para fora.

Para o desenvolvimento da profissionalidade, segundo Gimeno Sacristán (1995), é necessário investimentos, a viabilização e a implementação de programas que tenham como propósito suprir as fragilidades da formação inicial e, principalmente, que seja compreendido um modelo de crescimento pessoal, profissional e humano, pautado em situações reais e concretas. O desenvolvimento da profissionalidade docente está intrinsecamente ligado a esses aspectos, mesmo em meio à sobrecarga contemporânea da função docente pela perspectiva da performatividade, que erroneamente sugere que a quantidade automaticamente se converte em qualidade. O profissionalismo, desta forma, estaria relacionado ao compromisso do professor com o projeto pedagógico e o ato de ensinar, além dos muros da escola.

O profissionalismo, relacionado aos conceitos de profissionalização e profissionalidade é o oposto do amadorismo e mercenarismo, uma vez que está relacionado ao compromisso com o projeto político de democracia e com o projeto pedagógico. O professor tem como princípios a dedicação, na persistência, no domínio da matéria e de seus métodos de ensino.

Para Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização se refere aos processos de formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional. Acrescentando tais autoras a este debate, duas vertentes ganham destaque. A primeira se refere à profissionalização como processo de formação profissional dos docentes e a segunda aborda o processo histórico de construção da docência, identificando as transformações vividas pelos professores.

A esse respeito, também Enguita (1991, p. 3) compreende que profissionalização expressa “[...] uma posição social e ocupacional, [a] inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo para o trabalho”.

Para Evangelista e Shiroma (2003), a profissionalização docente está atrelada às políticas de Estado. No caso específico do magistério, há ainda um grande debate

sobre a docência se enquadrar nos padrões de classificação propostos para ser considerada uma profissão. Para a corrente funcionalista, muitas profissões não se enquadram nos padrões de classificação propostos, como exemplo, o magistério da Educação Básica.

Para aprofundar a discussão sobre profissionalização, abordaremos algumas dessas vertentes, buscando compreender suas singularidades e entrecruzamentos. Profissionalizar o professor se tornou um assunto colocado frequentemente em questão, sugerindo que tal processo promoveria um avanço no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, traria crescimento no campo educacional. Criou-se a ideia de que profissionais da educação precisavam dar um avanço significativo na carreira, melhorando seu currículo e frequentemente investindo em cursos de extensão voltados para a prática docente.

Na complexa discussão da compreensão dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, percebe-se uma relação de disputa. Segundo Coelho e Diniz-Pereira (2019), influenciadas pelas ideias de Durkheim, as teorias da vertente funcionalista acreditam que as profissões são fundamentais para o funcionamento harmônico do sistema social. Da mesma forma, Coelho e Diniz-Pereira (2019) apresentam que, de acordo com o sociólogo Talcott Parsons, o critério que distingue uma profissão de outra atividade é o conhecimento especializado, dotado de valor social. Ou seja, as profissões não são afetadas pelas ideologias ou mesmo pelas classes sociais.

Muitas críticas são realizadas a essa abordagem funcionalista, em especial no que diz respeito às relações entre os saberes e as profissões, quando legitimam os saberes teóricos, mas não definem o quanto, de fato, é preciso saber, em especial quando se trata de situações concretas.

Neste contexto, Chapoulie (1973) faz uma crítica à separação do saber profissional de suas condições de produção, difusão e utilização, ou seja, à distância entre o conhecimento especializado e as instituições e grupos responsáveis por sua preservação, desenvolvimento e papel, como testemunhas de sua existência perante os leigos.

Outra crítica é que não há consenso na definição dos saberes profissionais necessários, no caso da profissão docente, tratando-se da diversidade de exigências e diferentes níveis de ensino, fato também que se torna relevante pela ausência dos conhecimentos da pedagogia, nos cursos de formação, privilegiando dessa forma o

campo do saber e a área específica que irão lecionar.

Ainda segundo Coelho e Diniz-Pereira (2019), em contraposição à abordagem funcionalista, que minimiza a assimilação dos saberes e a formação universitária, a perspectiva interacionista defende que os saberes são construídos e negociados pelos profissionais durante sua vida e carreira, interagindo com o público atendido e os parceiros de profissão, vivendo, assim, um processo de socialização em que, com a profissionalização, os professores gradativamente vão deixando a condição de iniciantes. Dessa forma, entende-se que os saberes não se reduzem aos acadêmicos e científicos, mas todos os conhecimentos são compreendidos como válidos e podem fazer parte de uma profissão.

Everett Hughes (1964), um importante sociólogo da vertente interacionista, destacou que cada profissão compõe um sistema de trabalho que inclui cargos mais respeitáveis e outros menos, distribuídos por uma hierarquia. Como exemplo, citou a medicina, com os médicos, depois os enfermeiros, os técnicos de enfermagem e outros. Na educação, esse sistema é composto por Supervisores Escolares, Diretores, Coordenadores, professores, alunos, famílias e todos os demais funcionários de uma escola, que, de certa forma, interferem sobre o trabalho do professor.

Hughes (1964) apoia a ideia de que as profissões são “licenças” que permitem realizar determinadas atividades por determinados grupos e outros não, em troca de dinheiro, bens ou serviços. Nessa licença, existe um mandato de condutas concernentes ao trabalho, consideradas adequadas ao profissional que a exerce.

Também para Dubar (2005, p. 133), a licença “[...] é a autorização legal para exercer algumas atividades que outros não podem exercer [...] [e que tal] mandato é a obrigação legal de assegurar uma função específica”. Tanto a licença como o mandato constituem a “[...] manifestação primordial da divisão de trabalho” (Dubar, 2005, p. 133).

Já a abordagem interacionista simbólica ampliou o conceito de “profissional” e abriu espaço para uma crítica ao poder profissional e à exclusividade imposta sobre as outras atividades profissionais, na medida em que enfatiza o distanciamento entre o “conhecimento formal da profissão” e as tarefas que estes profissionais realizam na prática (Coelho; Diniz-Pereira, 2019).

Para Coelho e Diniz-Pereira (2019), em contrapartida às teorias funcionalistas e interacionistas, as linhas neo-weberianas e marxistas, criticam a visão otimista funcionalista de que as profissões são um saber positivo que, conseqüentemente,

melhora as condições de vida na sociedade, bem como critica a visão interacionista com sua contribuição microssociológica, que considera a efetividade das tarefas exercidas pelas profissões em seu contexto de trabalho. Para esses autores, a discussão é mais complexa e buscam analisar as profissões dentro de uma estrutura social mais ampla.

Os autores marxistas, por exemplo, ressaltam que as profissões exercem mecanismos de repartição e dominação do poder na estrutura de classes da sociedade. Não existe uma neutralidade das profissões em relação às classes sociais. Estas são formas de obtenção de poder e controle. Dessa forma, as profissões não existem para atender às necessidades sociais, pelo contrário, elas determinam necessidades e o formato dos serviços prestados. Sendo assim, o “profissionalismo” atende às necessidades ideológicas e políticas do capitalismo.

Larson (2014), em uma reconstrução histórica da origem e fortalecimento das profissões, aponta que, na Inglaterra e nos Estados Unidos, isso se deu em meados do século XVIII, paralelamente à constituição de um mercado moderno, exigindo a produção de mercadoria; conseqüentemente, “os próprios produtores” precisaram ser produzidos, adequadamente treinados e socializados para promover os serviços esperados pelo capital. Para essa autora, o mercado profissional define que a educação dos novos profissionais seja padronizada; assim, o conteúdo da formação de cada profissão se torna algo exclusivo. Esse monopólio recebe proteção das autoridades públicas, em que o Estado sanciona leis e legitima a demanda por um sistema, alegando superioridade do produto oferecido pelos profissionais.

Larson (2014) acrescenta que, para a manutenção do monopólio obtido, cria-se um controle sobre a produção do conhecido que a fundamenta, o que possibilita a apropriação de novos saberes e a formação dos profissionais. Para a autora, as profissões constituem um projeto coletivo, que tem como objetivo controlar o mercado, e a profissionalização torna-se a produção dos profissionais que realizarão os serviços necessários para o sucesso de tais propósitos. Os novos profissionais são regulados pelas universidades, local em que o conhecimento pertinente à profissão é produzido; assim, a base cognitiva e científica é padronizada e controlada. Destaca a burocracia desse modelo de estrutura organizacional, no qual o magistério se apresenta como uma profissão que se encaixa nesse modelo; neste caso, dentro do sistema escolar, o professor é o profissional que ocupa o lugar subalterno na hierarquia. Larson (2014, p. 8) enfatiza que a profissão é “[...] uma forma historicamente específica para controlar o trabalho”.

O autor assevera, também, que, nessa situação de controle, os professores enfrentam as formas de organização, com poderes centralizados de liderança tecnocrática, realizadas por pessoas externas, inseridas em um modelo empresarial, em que os princípios que regem o mercado penetram o Estado, disfarçados de reformas educacionais (Larson, 2014, p. 12).

Contribuindo com a polêmica sobre a profissionalização, Enguita (1991) argumenta que a docência é uma semi-profissão, pois ela se encontra no meio entre as profissões consideradas clássicas e os trabalhadores assalariados. O autor identifica cinco características como fundamentais, para a definição de uma profissão no sentido clássico.

A primeira característica, segundo Enguita (1991), é a “licença”, obtida em cursos de ensino de formação universitária, tão fundamental em outras profissões. O autor chama a atenção referente ao ensino que pode acontecer pelas esferas formais (estabelecimentos de ensino – instituições regidas pelo poder público/privado) e informais (igreja, congregações, associações). Dessa forma, a legislação não define a capacidade das relações de ensino como uma ação realizada somente por docentes, possibilitando a liberdade para o ensino informal, algo impensável para a medicina ou direito, por exemplo.

Na segunda característica, que seria a “competência”, o autor chama atenção para a fragilidade à qual os professores estão expostos. Tratando-se de educação, qualquer pessoa se considera apta a dar opiniões, julgar e dar sugestões, mesmo sendo totalmente alheio ao grupo profissional, fato que não acontece com outras profissões, como a engenharia, medicina e arquitetura, por exemplo.

A terceira característica – “independência” – implica uma certa autonomia e tomada de decisões aos profissionais clássicos, o que também difere dos docentes, pois fazem parte de um sistema em que não são autônomos em relação ao seu público, sendo que alunos e famílias possuem o direito de participar da gestão das escolas e interferir nas ações e encaminhamentos. Não aponta esse fato como uma crítica, mas como um diferencial em relação às outras profissões.

A “vocação” é a quarta característica, marcada pelo desejo de servir à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas, indo além do benefício pessoal. No caso do professor, esse trabalho, que não tem preço (não pode ser pago pela sua relevância), acaba sendo exercido, pelo modelo liberal, com honorários e salários irrisórios, e, mesmo que de relevância social, sua remuneração não é digna.

A sociedade atribui o caráter de dom, vocação e, por isso, algo que “é feito independente das circunstâncias e honorários”.

E, por último, a quinta característica – a autorregulação – que consiste na busca permanente de melhoria dos próprios profissionais em relação ao seu conhecimento e atualização de suas habilidades, realizando uma avaliação crítica do seu próprio desempenho. Enguita (1991) aponta que essa autorregulação é ambígua e que há participação das instituições e da sociedade, o que não necessariamente deva ser considerado como fator negativo.

Também nessa discussão sobre profissionalização, para esclarecer e explicar o que caracteriza e distingue o trabalho de um professor, Arroyo (2000) explica, no seu livro *Ofício do Mestre: imagens e autoimagens*, que escolheu o conceito de ofício porque este está vinculado, tanto com a memória relacionada ao saber-fazer, como também com o reconhecimento de um fazer qualificado, que traz consigo o orgulho profissional, protegendo, assim, uma “identidade individual e coletiva”.

Para Arroyo (2000, p. 18), a “perícia dos mestres” diz respeito às “artes de ensinar e educar”, ao “conviver de gerações”, ao “saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem” e continua viva, presente e necessária.

Esse mesmo autor assevera que a docência não é uma ação que qualquer pessoa possa desempenhar. Em seus termos,

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério. [...] O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. (Arroyo, 2000, p. 18-19).

O autor considera que não se trata apenas de saber-fazer, mas de algo que vai além e que é essencial, um dever-ser. Destaca, ainda, que é uma profissão que, talvez mais que outras, cruza-se com a vida pessoal. Para o autor, ser professor não é algo que se aprende somente nos cursos de formação, mas uma experiência que vai se construindo também a partir da própria vivência. Em suas palavras,

[...] ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. (Arroyo, 2000, p. 42).

Frente à dicotomia profissionalização ou proletarização do magistério, Arroyo (2000) centra suas reflexões nas questões que estão afetando a docência e

comprometendo sua autonomia; enfatiza as peculiaridades da atividade educativa associadas à sua natureza, que não é somente relacional, mas envolve também preciosos elementos do humano, como o tratamento cuidadoso com a infância, a juventude e o processo de formação dos sujeitos em sua existência.

Arroyo (2000, p. 40) acrescenta que “[...] educar e instruir são atos éticos e políticos. [...] [Dessa forma,] a Pedagogia não é apenas um corpo de saberes técnicos nem sequer de saber-fazer”. Defende a “[...] recuperação da humanidade roubada”, traço do ofício de mestre, pois, para ele, “[...] ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (Arroyo, 2000, p. 41).

Nesse diálogo, Tardif e Lessard (2007), em estudo sobre o que constitui o trabalho docente, enfatizam a interação humana inerente ao ensino, o que para os autores se caracteriza como algo totalmente diferente do que acontece em outras profissões. Estes autores analisam o trabalho interativo dos professores, que é realizado *com* e *sobre* os alunos, sujeitos autônomos de sua história, mas que também são *objeto* do trabalho docente e com eles estão em interação constante e intensa. Compreendem *docência* como “[...] uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2007, p. 8). Esse trabalho essencialmente interativo, segundo os autores, é uma atividade profissional de características peculiares, distinguindo-se de outras atividades profissionais com seres humanos.

Criticam o debate binário profissionalização *versus* proletarização docente, por entenderem que a relação é bem mais complexa. Para eles, a temática profissionalização não pode estar desarticulada das problemáticas do trabalho escolar e docente, como também dos modelos que regem a organização.

Conforme argumentado por Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 24), de acordo com Tardif e Lessard (2007), os modelos tradicionais de trabalho, especialmente no que se refere ao sistema de produção de bens materiais, não refletem a realidade socioeconômica da sociedade moderna avançada. Diante disso, é necessário adotar uma perspectiva alternativa e mais apropriada para analisar as características do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2007, p. 25-27) analisam que

[...] é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho [...] [e defendem que é] necessário ligar a

questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente.

Os autores defendem que o magistério apresenta aspectos identitários universais, que são compartilhados por professores de todas as partes do mundo ao longo do tempo, reconhecendo o que é próprio de cada lugar e cultura. Assim, as divergências sobre profissionalização e profissionalidade docente têm sido o cerne do debate há décadas, em muitos países, incluindo aspectos que caracterizam os professores como profissionais, mas, do outro extremo, caracterizam-nos como trabalhadores assalariados.

Aprofundando as discussões, Contreras (2002) apresenta três dimensões da profissionalidade. A primeira seria a *obrigação moral*. Para Contreras (2002, p. 76), “[...] o ensino supõe um compromisso de caráter moral [e ético] para quem o realiza”. Isso significa respeito pelos estudantes, cuidado pelo seu bem-estar e boas relações com colegas e famílias.

A segunda dimensão, de acordo com Contreras (2002), é o *compromisso com a comunidade*. Associado ao compromisso social da prática docente, espera-se dos educadores o que se chama de “dupla consciência”, ou seja, os docentes devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis, ou seja, compreender a importância da participação da comunidade, dentro da perspectiva democrática, sobre as decisões relacionadas ao ensino e à escola.

E, por último, a *competência profissional*, que tem como premissa transcender o sentido puramente técnico, compreendendo sua complexidade, que combina habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Para Contreras (2002), essa competência é parte de um conhecimento individual que resulta de sucessivas revisões feitas pelos professores, com base nas suas experiências, em parte, partilhadas por meio de intercâmbio e processos de socialização, comuns entre professores, e, em parte, o resultado de tradições e pontos de vista pedagógicos diversos.

Acrescenta, também, que faz parte das competências profissionais a forma como são feitas e mantidas as conexões com as pessoas, nas quais o envolvimento, o afeto e a sensibilidade são integrados e desenvolvidos no modo de vida da profissão.

Na mesma direção, Gimeno Sacristán (1995, p. 64) define o termo

profissionalidade como aquilo “[...] que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Contreras (2002, p. 61) considera que profissionalidade “[...] refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”; ou seja, o termo não está relacionado meramente ao desempenho do trabalho de ensinar, mas incorpora valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão.

As discussões sobre profissionalização no Brasil ganharam destaque em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), período em que professores e pedagogos foram denominados “profissionais da educação” (Brasil, 1996, artigos 61 a 67). Dessa forma, a categoria de profissionais que atuavam somente com a habilitação específica para o magistério, no âmbito do Ensino Médio, precisou ingressar no Ensino Superior, especificamente nos cursos de pedagogia, buscando aperfeiçoamento profissional. O magistério já não seria suficiente para atuar como profissional da educação, necessitando a continuação dos estudos, no que passou a se considerar nível profissional.

A década de 1990 marca, portanto, a utilização do conceito de “profissionalização” como conteúdo de uso político. Muitos pensadores passaram a debater a temática, colocando em pauta a intenção política, não apenas de formação docente, e sim evidenciando a formação do professor como questão de Estado (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 28).

De 1994 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação ganhou destaque, com a implementação de políticas públicas da Educação Infantil ao Ensino Superior e investimentos que se estenderam a outros setores da área. Desejava-se um novo modelo de educação para o século XXI e, para isso, eram necessárias ações que promovessem novos padrões e que possibilitassem o desenvolvimento da educação. Entre os desafios apresentados, foi constatado que 53,49% dos professores da Educação Básica não possuíam ensino superior completo, o que chamou a atenção para o debate sobre a necessidade de recursos para o desenvolvimento desses profissionais. Essa formação era considerada essencial para um novo perfil de profissional que atendesse às demandas de profissionalização dos professores do Brasil (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 28-29).

Diante da necessidade eminente pela profissionalização, a corrida pelo novo

título profissional acabou se tornando uma relação contraditória na visão dos educadores. Universidades abreviaram os cursos, tirando disciplinas importantes, e currículos foram adaptados de forma precária. Dessa forma, foi imposto um perfil de educador que perdeu sua decisão de escolha e autoconstrução profissional. As competências e habilidades ficaram por conta da imposição colocada pela nova reforma da educação docente, disseminadas pelos cursos aligeirados de formação.

As novas reformas políticas atribuíram tarefas e responsabilidades para o professor, como o comprometimento com a prática, planejamento das ações, zelo pela aprendizagem dos estudantes, associação entre teoria e prática, entre outras tantas competências e habilidades vagas e gerais, que caberiam ao professor buscar e custear. Resumindo, a formação pensada para o professor seria atingida com políticas públicas de avaliação nacional de desempenho dos resultados escolares, seguindo padrões de formação que trariam uma divisão visível da classe docente. A categoria passou a ter identidades profissionais remuneradas individualmente e intituladas conforme suas buscas de formação. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 29-30).

Em julho de 2002, a atenção ainda se mantinha voltada para o desenvolvimento profissional dos professores. O foco centrou-se na prática docente, na avaliação de resultados, na formação, nas competências e no chamado “protagonismo” desses profissionais. Apesar do contexto de controle do Estado, uma pesquisa feita por um grupo de trabalho da Anped, sobre formação de professores e profissionalização docente, constatou a quase inexistência de interlocução de produção dessas temáticas na América Latina. Verificou-se pequenas referências aos documentos nacionais e evidenciou-se que as reflexões presentes eram baseadas em literaturas internacionais, em sua maioria de origem europeia e norte-americana. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 30).

Nos estudos examinados, prevaleceram abordagens relacionadas predominantemente a questões internas das escolas e proposições de mudança nas práticas pedagógicas, necessárias às transformações do ensino. Foram observadas questões voltadas para a almejada “escola pública de qualidade para todos” e, para isso, foram colocadas questões que abordaram a necessidade de formação docente, como também a urgência de unidade dos profissionais, para lutas coletivas em prol da profissionalização e valorização do magistério. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 31).

Apesar da complexidade, o valor atribuído à profissionalização centrou-se no professor, com papel fundamental para a concretização das políticas públicas. Entretanto, era ignorada a precariedade vivenciada pelos docentes, a deficiência dos processos pedagógicos, a pobreza dos ambientes e recursos, a má formação, os baixos salários, as jornadas extensas e exaustivas de trabalho – processos pelos quais foi evidenciada a chamada “desprofissionalização docente”, ao responsabilizar somente o docente pelos resultados negativos, desconsiderando o contexto e suas condições de trabalho. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 34).

Segundo Tedesco (1998), a baixa consideração social pelo magistério gera baixos níveis de profissionalismo. Para a construção de uma autonomia dos estabelecimentos, de responsabilidade pelos resultados da ação pedagógica e trabalho em equipe, torna-se necessária uma maior formação profissional. Todavia, o que se observava era a banalização das competências e diminuição de requisitos para ingresso na carreira, devido à necessidade de recrutar novos profissionais.

Torres (1995) argumenta que o trabalho do professor ficou mais complexo e difícil, sendo exigido níveis mais altos de profissionalização, conectados com as modificações específicas de seus saberes. Diante desse cenário, a autora sugere algumas indagações necessárias à reflexão: “Quais são as modificações exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho? Qual a participação dos docentes nesse processo de planejamento da prática de um novo currículo? Quais as necessidades concretas de formação para que tal seja conseguido?” (Torres, 1995, p. 121). Essas indagações indicam a problematização da popularidade do termo “profissional”, o qual se torna eixo de políticas governamentais e de aparentes interesses comuns de sindicatos.

Ainda sobre as redefinições do novo perfil do professor, destaca-se o “*Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC), em 1993. Segundo o Comitê responsável por esse projeto, “[...] a profissionalização dos educadores e da ação educativa é um conceito central que deve caracterizar as atividades desta nova etapa do desenvolvimento educacional” (Unesco, 1993, p. 41). A referência ao termo “profissionalização” foi citada pelo Comitê como um desenvolvimento sistemático, para que o ensino se realize de acordo com os avanços científicos e tecnológicos. A profissionalização não seria somente um ato técnico, mas um ato decorrente de consensos e acordos estáveis e democráticos.

O documento que contém os resultados do projeto enfatizou a necessidade de

“competitividade e equidade” e concedeu, à educação e ao conhecimento, a força motriz necessária à modernização dos países que não reúnem as condições para uma participação igualitária na economia globalizada, “conjugando crescimento com produtividade”. O documento também alerta sobre a necessidade de superar a desvalorização econômica e social dos professores, para recuperar o prestígio da profissão docente, com “[...] políticas dirigidas à profissionalização e ao protagonismo dos educadores” (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 37). Entretanto, o compromisso para a concretização de tais necessidades foi destinado aos professores, elevando suas responsabilidades, entre elas a da formação permanente, por ele custeada, como também a exposição aos esquemas de avaliação de mérito e desempenho.

Observa-se que a presença marcante do conceito na documentação internacional para América Latina se destinou às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma de Estado e desenvolvimento econômico. Dessa forma, a política de profissionalização tornou-se um mecanismo fundamental na reforma do Estado e na redefinição do conceito de público, central na agenda política mundial nas últimas décadas.

Para as instituições internacionais, o Estado tem papel fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social de qualquer país, como formulador e financiador de políticas públicas. Para isso, precisa atrair a comunidade, as empresas e o Terceiro Setor para compartilhar os compromissos com o desenvolvimento de ações que atendam às necessidades dos serviços públicos. Desse modo, cria-se uma responsabilidade coletiva entre sociedade e Estado, a partir de um relacionamento com bases consideradas democráticas. Entretanto, a reforma do Estado sugerida é inspirada no modelo gerencial da iniciativa particular. Propõe-se uma gestão inspirada nas mudanças organizacionais ocorridas no setor privado, que alteraram a forma burocrática de governança em forma de pirâmide, flexibilizando a gestão, reduzindo a burocracia e aumentando a autonomia de decisão dos gestores. Nessa organização, abandonam-se as normas centralizadas e os administradores são avaliados pelos resultados apresentados. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 39-40).

A implementação da reforma da administração pública tornou-se o desafio que exigiria a profissionalização do serviço público, por ser a base das funções centrais do Estado. Em suma, pode-se afirmar que o profissionalismo dos dirigentes seria o ponto de partida da reforma (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 41).

Nesse modelo gerencial, os objetivos educacionais são controlados pela política dos resultados. Dessa forma, a burocracia é dominante, refém de metas externas. Do ponto de vista do Estado, os funcionários públicos devem ser responsáveis pelos seus objetivos e estar conscientes da missão da sua organização. A administração pública, baseada no desempenho, deve investir fortemente na construção de instituições e na formação de pessoal qualificado para avaliar o rendimento organizacional e individual, tudo isso com baixos custos para a administração pública. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 42).

As invocações de “profissionalização” se apresentam como requisitos de modernização, que exigem o aperfeiçoamento profissional necessário à desejada melhoria social, mas, na verdade, o que se percebe são “patrocínios” que aumentam os níveis de miséria, fome, exploração, desigualdade social e exclusão, em prol do desenvolvimento tecnológico e mercadológico, e que são tratados como indesejados “efeitos colaterais”. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 43).

Em relação à formação de professores, promove-se uma educação superficial por meio do profissionalismo, longe do que o termo inicialmente promete, em termos de qualificação docente e da conseqüente valorização social. Atinge-se níveis mais altos de burocratização do ensino, concorrência e segmentação de classe. O projeto político em questão fomenta orientações privatistas que investem na conformação do profissional do serviço público educacional, visto como um mercado promissor. Esses paradoxos traem quem acreditava que essas políticas serviriam realmente aos propósitos para os quais foram anunciadas e, nesse conflito, há os que apoiam o profissionalismo, enquanto outros lutam contra a desprofissionalização. (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 44).

Constata-se que a defesa da profissionalização, longe do acaso, foi obra de uma política assentada sobre a necessidade de forjar consensos e absorver os professores às reformas propostas, como potente instrumento para gerenciar uma das mais organizadas categorias do serviço público: a dos docentes.

A “autonomia” proposta aos professores e gestores é investida de novas formas de controle, baseada em resultados, baixos custos e formas sutis de competição e desarticulação da classe. Os profissionais da educação são submetidos ao controle social, pelo qual os cidadãos, tratados como consumidores, avaliariam os serviços públicos, desconsiderando os contextos aos quais estão submetidos.

Esta abordagem permite-nos constatar o controle exercido pelo Estado no que

tange à falsa qualificação e à proletarização que acompanham as relações de profissionalização e desprofissionalização, não como processos distintos, mas como indissociáveis dentro do mesmo projeto político. Na prática social, as contradições são ampliadas, desafiando os professores a assumirem um falso protagonismo atuante, sem que se desconstrua o que o Estado lhe atribui.

Giovanni (2019, p. 23) também apresenta a tensão existente entre os processos de “desprofissionalização docente”, decorrentes da degradação das condições de trabalho do professor e da precarização presente na formação inicial e continuada e, por outro lado, o movimento oposto de processos de profissionalização, que caminham para o movimento de maior autonomia das escolas, diversidade profissional e qualificação dos indivíduos.

Na mesma discussão, para Marcelo (1999), a profissão docente tem sofrido mudanças ao longo do tempo e com a implementação de reformas educativas. Para alguns, isto leva à perda de profissionalização, devido à perda progressiva de independência e controle interno. Para outros, isto implica uma reprofissionalização, que exige a ampliação das tarefas normalmente atribuídas aos professores.

Em linha com a primeira interpretação, Hargreaves (1997) analisa que a atual insatisfação e as lutas para uma maior profissionalização dos professores (mais autonomia e autocontrole interno da profissão) surgiram historicamente mais tarde. Ele acredita que o progresso incontrolável da sociedade da informação, resultante da utilização das novas tecnologias, constituirá um cenário de desprofissionalização progressiva, uma sociedade da aprendizagem em que ninguém é especialista, onde todos ensinam e todos aprendem.

Associado ao conceito de profissionalização, Marcelo (2009) aborda também o conceito de “*profissionalismo estendido*”, como a capacidade das pessoas e das suas organizações se envolverem em atividades de qualidade em um ambiente colaborativo e comprometido com seus clientes.

A investigação sobre *profissionalismo estendido* considera a necessidade de reprofissionalizar a função docente e reconhece que a ampliação de funções é positiva e demonstra um claro compromisso com a capacidade dos professores para realizar tarefas para além do foco tradicional, restritas ao relacionamento com os estudantes e a sala de aula.

De acordo com Hargreaves e Goodson (1996), o novo profissionalismo ou *profissionalismo estendido*, concretiza-se principalmente nos requisitos existentes

para os professores, ou seja, trabalho em equipe, colaboração e planejamento conjunto. Insere também a necessidade de orientação em complementação à formação inicial, com destaque para a formação baseada na escola.

Esses autores chamam a atenção para o paradoxo de que, quando os professores e as escolas são “vendidos” à ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas suas próprias necessidades, ao mesmo tempo lhes é dito quais os seus resultados e como devem ser, atendendo às prioridades nacionais e internacionais. Propaga-se a ideia de que os professores possuem maior autonomia em suas atribuições escolares e, ao mesmo tempo, seu tempo de trabalho e formas como são avaliados são cada vez mais rigorosos e limitados.

Nosso desafio passa a ser, então, desenvolver processos que ajudem a promover a profissão docente, como uma “*profissão do conhecimento*”, comprometida com o “*direito dos alunos de aprender*”. Dessa forma, não se trata de esperar que a mudança bata à porta da escola e tampouco introduzir computadores nas salas de aula como um sinal exterior de modernidade.

2.2 Conceito de identidade

No que tange ao conceito de identidade profissional, vale destacar a abordagem de Claude Dubar, sociólogo francês, que defende a construção contínua da identidade profissional em interação com os contextos sociais. Segundo Dubar (2012), a identidade é o resultado de um processo complexo e em constante evolução, influenciado por interações sociais, experiências de vida e relacionamentos com os outros. Ele argumenta que a identidade é construída e reconstruída ao longo do tempo e não é uma entidade fixa ou predeterminada.

O mesmo autor enfatiza a importância das trajetórias de vida dos indivíduos, incluindo os eventos, escolhas e situações que moldam suas identidades. Também destaca a relevância dos contextos sociais, como família, trabalho, educação e outros espaços sociais, nos quais as pessoas interagem e negociam suas identidades. Reconhece que a identidade é influenciada por diversos fatores, entre eles os culturais, históricos e sociais, e que as pessoas podem assumir diferentes papéis e identidades em diferentes situações e contextos.

Tratando-se da compreensão sobre a socialização profissional e os possíveis processos de profissionalização, Dubar (2012) critica a sociologia funcionalista, já

mencionada nesta pesquisa e que divide em duas categorias as atividades do trabalho: as profissões e as ocupações. As profissões seriam as escolhas autônomas e que privilegiam a construção de uma carreira carregada de prestígio e valorização, enquanto as ocupações seriam consideradas trabalhos inferiores, desvalorizados socialmente. Em contrapartida, entende que todas as formas de trabalho podem ser consideradas como profissões, desde que sejam resultantes de processos de socialização e aquisição de competências reconhecidas e compartilhadas por demais trabalhadores que exerçam a mesma atividade.

Embora o trabalho esteja, em muitas situações, vinculado à obrigação e sofrimento, há possibilidades de identificação positiva quando este dá sentido à existência individual e coletiva. Além da remuneração financeira, requisito para subsistência, o trabalho é fonte de realização pessoal e reconhecimento social, em especial para os que compartilham da mesma atividade e se identificam pelo mesmo exercício. Esse coletivo, formado por pessoas que valorizam e reconhecem suas atividades profissionais, são fontes de identidades profissionais, com trajetórias específicas de socialização, formadas a partir das experiências de educação, trabalho e carreira. Para o autor, é a identificação que possibilita a construção de uma identidade profissional positiva pelos profissionais.

Dubar (2012) defende que a socialização profissional seja um direito de todos, desde que qualificados, reconhecidos e certificados. Acrescenta que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo permanente para toda vida e, com isso, justifica a necessidade da formação continuada, como fonte de novas oportunidades, novas experiências e competências para o futuro.

Giovanni (2019) apresenta a existência de um debate atual sobre o tema, com a presença de diferentes estudos, com abordagens diferentes no que tange ao próprio conceito de identidade, às tensões relacionadas à profissionalização docente e, por último, aos processos que definem a produção de identidades profissionais.

De acordo com essa autora, o conceito de identidade tem sofrido problemas de definição e terminologia, variando de acordo com a abordagem. Para a perspectiva da psicologia social, a identidade está associada ao pertencimento a determinados grupos sociais, significados, orientações e ordem, que determinam o lugar de um indivíduo em determinados grupos na sociedade.

Do ponto de vista da sociologia e da antropologia, a identidade está relacionada aos processos de identificação de natureza relacional e cultural que, por um lado,

formam esquemas de referência ou pertencimento a determinados grupos, podendo ser processos de autonomização ou de fronteira, aproximando-se ou afastando-se, mais ou menos, em relação a outros sujeitos ou grupos sociais.

Aprofundando a discussão, Dubar (2005) apresenta a existência dos dois processos que definem a produção de identidades profissionais: **o processo biográfico**, ligado à articulação entre a individualidade de cada docente, e **os processos relacionais**, vinculados aos aspectos culturais e aos contextos profissionais. E, ainda, Giovanni (2019) se refere aos processos associados ao que Dubar (2005) denomina de “negociação identitária”, entre a “identidade para si” (assumida pelo indivíduo) e a “identidade para os outros” (atribuída ao indivíduo pela perspectiva dos outros).

Ao analisar tipos de pesquisas encontrados para investigação dos processos de socialização profissional docente e de construção de identidades ao longo da formação inicial e do exercício da profissão, Giovanni (2019, p. 25, grifo da autora) constata que o que se tem são

[...] estudos empíricos que incluem, na perspectiva dos *processos biográficos*, as histórias de vida, o recurso à memória profissional e educativa de professores e outros profissionais ligados ao ensino e, na perspectiva dos *processos relacionais*, os estudos da cultura e dos contextos em que se movimentam os profissionais.

Em ambos os casos, Giovanni (2019) pergunta: que elementos podem ser postos em destaque para compreender a construção das identidades profissionais? Em resposta, reúne as informações extraídas das pesquisas, ressaltando que “[...] [a]lguns desses elementos são citados com maior ou menor ênfase, uns estão mais presentes nos relatos de pesquisa e são mais citados que outros, revelando, ainda, certo desequilíbrio nas investigações” (Giovanni, 2019, p. 25).

O exame desses elementos, segundo Giovanni (2019), revela articulações entre variáveis organizacionais, profissionais e de contexto no processo de socialização profissional de professores e na construção de suas identidades profissionais.

Tais variáveis representam cenários possíveis, tendências na construção de representações, referências, disposições e comportamentos dos profissionais em relação a seu próprio trabalho e ao seu lugar dentro dele. [...] Dentre as variáveis citadas nas pesquisas relacionadas à construção de identidades profissionais docentes, algumas dizem respeito aos **espaços das relações de trabalho**. São elas: as interações com os pares nas escolas; as atividades individuais e coletivas na organização escolar; as relações com alunos, conteúdos e formas de organização do trabalho em sala de aula; a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão. Outras relacionam-se

com os **espaços de formação profissional e de regulação da profissão**. São os conhecimentos e práticas adquiridos na formação inicial e continuada, no exercício da profissão (como a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão, já citada) e também a percepção de diferenças, o estabelecimento de fronteiras, distancias e aproximações com outros profissionais. Esta última variável e as relações sociais de pertencimento e reconhecimento no interior do sistema de ensino; nos sindicatos e associações; na comunidade local; e na sociedade em geral – compõem os **espaços de reconhecimento identitário e de legitimação de saberes**. (Giovanni, 2019, p. 26-27, grifo do autor).

O estudo desses elementos, de acordo com Giovanni (2019), revela articulações das seguintes variáveis: organizacionais, profissionais e de contextos, apresentados a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Identidade profissional docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Giovanni (2019, p. 26).

De acordo com Giovanni (2019), as variáveis presentes nas pesquisas sobre a identidade profissional docente dizem respeito aos espaços das relações de trabalho, que se referem às atividades individuais e coletivas dentro da organização escolar, as

relações construídas com os alunos, os conteúdos e formas de organização do trabalho, juntamente com a interiorização de regras, normas, valores, comportamentos, anseios, relacionados à profissão. Fazendo uma relação com os Supervisores Escolares, esses mesmos processos, inerentes à ação supervisora e suas práticas, sofrem processos de construção e reconstrução a todo **tempo**. Ao assumir o cargo, vivenciam uma nova construção do seu fazer, que exige tomadas de decisões, tanto individuais como coletivas, novas relações a serem construídas com os colegas, com as gestões escolares, tanto das redes direta, parceira e particular, cada uma com suas peculiaridades, como também com as equipes dos departamentos das DREs e até mesmo com as chefias, geralmente cargos de confiança designados pelo governo atual. Vivenciam uma nova organização de trabalho e rotina, além da incorporação da cultura, procedimentos, normas e regras relacionados às atribuições do cargo.

No campo formativo, Giovanni (2019) aponta a influência dos espaços de formação profissional e de regulação da profissão, que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada no exercício da profissão. Atende à interiorização das regras, valores, procedimentos, expectativas relacionadas ao cargo, percebendo, nessa relação, também as diferenças sobre as percepções, criando, dessa forma, aproximações e distanciamentos com os demais profissionais.

A última variável está relacionada aos espaços de reconhecimento identitário e de legitimação de saberes (Giovanni, 2019), que se referem às relações sociais de pertencimento e reconhecimento no sistema educacional, em sindicatos e associações, e na comunidade local.

Vale, ainda, acrescentar que, de acordo com Lawn (2001), a identidade profissional de professores pode ser construída, também, por meio de referências que o professor assume com base na divulgação de documentos oficiais do Estado, que os emite, numa tentativa de controlar o trabalho docente. Trata-se de normativas legais, por meio das quais os professores são regulados em seus comportamentos profissionais.

Ou seja, o discurso oficial determina traços da identidade profissional docente e se transforma num sofisticado método de controle e numa eficaz forma de provocar mudanças (Lawn, 2001). Assim, esse autor associa a identidade dos professores à identidade do ensino público e da própria nação.

As críticas às escolas e aos professores ganham espaço, especialmente em momentos de mudança social, com a identidade docente aparecendo quase sempre como inadequada e tornando urgente a mudança de práticas – o que vem associado à necessidade de a identidade docente refletir a expectativa do Estado e seu projeto de nação.

Marcelo (2009), em seus estudos sobre a identidade profissional docente, também defende que ela se constitui na interação vivida pela pessoa, juntamente com suas experiências individuais e profissionais. Para ele, a identidade é algo que se constrói e se transmite. Ao pensar a identidade, é preciso conciliar o fato de que, devido às mudanças vividas pela sociedade, desafios constantes são enfrentados, ao exigir uma nova ordem da forma como nos organizamos, trabalhamos, relacionamos e aprendemos (Marcelo, 2009).

Para Marcelo (2009), o conhecimento é um dos principais valores dos cidadãos em nossa sociedade, o que diretamente exige formação e capacidade de inovação e empreendimento. Com a velocidade das mudanças e alcance dos conhecimentos, é exigência da profissão docente se atualizar de maneira formal e informal.

Ao aprofundar-se no estudo sobre identidade profissional, Marcelo (2009) defende que é por meio dela que nos percebemos, vemo-nos e queremos ser vistos pelos outros. Lasky (2005) aponta que, pela identidade profissional, os professores definem a si próprios e aos outros. Trata-se de uma construção individual e pessoal, que é construída e evolui ao longo da carreira, influenciada pela escola, pelos contextos políticos, incluindo o compromisso pessoal, com disposição para aprender e ensinar crenças, valores, conhecimentos, experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Lasky, 2005).

E ainda, de acordo com Sloan (2006), a identidade profissional forma uma rede de histórias muito complexa, com conhecimentos, processos e rituais.

Para Marcelo (2009), é necessário compreender o conceito de identidade docente como uma realidade em evolução e desenvolvimento, tanto no nível individual quanto no âmbito coletivo. Identidade não é algo que uma pessoa possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida. Não se trata de uma característica fixa de uma pessoa, mas sim de um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no mundo intersubjetivo e é caracterizado por um processo contínuo de interpretação de si mesmo como pessoa, dentro de um contexto específico.

Marcelo (2009) explicita que a identidade pode ser entendida como a resposta

à pergunta “*Quem sou eu agora?*”. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. Ela é o resultado de um equilíbrio complexo e dinâmico em que a autoimagem como profissional deve ser conciliada com os diferentes papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

De acordo com Marcelo (2009), é possível identificar características sobre a identidade profissional docente. Para ele, o conceito de identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Consiste na ideia de que o desenvolvimento docente nunca termina e é considerado uma aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta: “quem sou eu agora?”, mas sim “o que eu quero ser?”

Acrescenta que a identidade profissional inclui indivíduos, contextos e não se trata de uma identidade única. Espera-se que os professores se comportem profissionalmente, mas não porque tenham adquirido características profissionais específicas (conhecimentos e atitudes). O que se percebe é que os professores variaram na importância que atribuíram a estas características e desenvolveram as suas próprias respostas à situação.

Para Marcelo (2009), a identidade profissional do professor consiste em subidentidades um tanto interligadas. Estas subidentidades estão ligadas aos diferentes contextos em que os professores se encontram. É importante que eles não entrem em conflito, como, por exemplo, em caso de mudanças na educação ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante for a subidentidade, mais difícil será alterá-la.

Segundo ele, identidade profissional contribui para a percepção dos professores sobre autonomia, motivação, dedicação e satisfação no trabalho, e é um aspecto importante para se tornarem professores bem sucedidos. A identidade é afetada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Com o objetivo de compreender a formação da identidade profissional do Supervisor Escolar, de acordo com a literatura analisada, fica evidente um processo intrincado que envolve uma diversidade de fatores, destacando-se histórias de vida, formações, experiências, costumes, crenças e valores. Nesse contexto, a compreensão da identidade do Supervisor Escolar requer uma análise aprofundada de sua biografia e dos processos relacionais oriundos de sua formação e experiências profissionais.

Para compreender a construção identitária profissional do Supervisor Escolar, destacamos aspectos como formação, valores, ética, criticidade, democracia, práticas pedagógicas, relações, identidade e profissionalização. Os autores John Dewey, Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Maurice Tardif e Paulo Freire nos auxiliam a compreender a atuação desse profissional, a partir das escolhas fundamentadas em suas concepções sobre educação, democracia e formação.

O Supervisor Escolar é concebido como um educador/professor/formador, o que implica a necessidade de unir teoria e prática para promover uma educação justa, democrática e significativa, especialmente no contexto da pedagogia participativa.

A discussão sobre a influência da Revolução Industrial e sua herança tradicionalista e tecnicista, destaca a importância de Dewey e Freire na defesa de abordagens alternativas, como as pedagogias participativas, que visam envolver os indivíduos em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Aqui, a identidade do Supervisor Escolar é entendida e construída na necessidade de enfrentar os desafios contemporâneos da educação e de sua atuação, promovendo uma abordagem participativa e reflexiva.

A relação entre teoria, prática e valores éticos é central, ressaltando a importância da práxis na formação do Supervisor Escolar, advogada por Freire ao defender a formação de um educador crítico e ético, capaz de promover o pensamento reflexivo e a curiosidade epistemológica. Nessa relação, enfatiza-se a ideia de uma pedagogia participativa, na qual os estudantes desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem, e o Supervisor Escolar atua como mediador, na relação com as equipes gestoras, com o compromisso de possibilitar experiências significativas nas unidades escolares, promovendo uma abordagem democrática e participativa na atuação desse profissional.

Por meio da interconexão entre conhecimento, trabalho e identidade, Tardif (2017) destaca a complexidade dos saberes docentes, incluindo o saber social construído nas relações profissionais. A identidade profissional do Supervisor Escolar é moldada ao longo do tempo, destacando a importância da formação contínua e da reflexão sobre a prática docente, princípios alinhados com as visões de Dewey e Freire.

Ao discutir os conceitos de profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional, ampliamos a compreensão da complexidade da profissão docente, enfatizando a necessidade de autonomia

intelectual e compromisso com o projeto pedagógico. Os desafios enfrentados pela profissão docente, destacados no contexto educacional brasileiro desde a década de 1990, ressaltam a importância de considerar as diversas dimensões que compõem a identidade profissional dos professores, incluindo a relação entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico.

O conceito de identidade profissional, conforme abordado por Claude Dubar (2005), reforça a construção contínua da identidade em interação com os contextos sociais. Dubar (2005) defende que todas as formas de trabalho podem ser consideradas profissões, desde que resultem de processos de socialização e aquisição de competências reconhecidas. O trabalho é apresentado como fonte não apenas de remuneração, mas também de realização pessoal e reconhecimento social, contribuindo para a construção de uma identidade profissional positiva.

A discussão sobre a socialização profissional docente, envolvendo variáveis organizacionais, profissionais e de contexto, destaca a importância das interações com pares, atividades na organização escolar, relações com os estudantes, formação profissional e espaços de reconhecimento identitário. A abordagem de Marcelo reforça a ideia de uma identidade profissional dinâmica, construída na interação com experiências individuais e profissionais, influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Portanto, ao articular os elementos discutidos no texto, percebe-se que a identidade profissional do Supervisor Escolar é fortemente influenciada pela interação entre formação, experiências, valores, teoria, prática, ética e participação democrática. A construção dessa identidade ocorre ao longo do tempo, moldada pelas demandas contemporâneas da educação e reflete a complexidade e a importância do papel desse profissional no contexto educacional.

3 A AÇÃO SUPERVISORA: HISTÓRIA DE AMBIGUIDADES, DESENCONTROS, RESSIGNIFICAÇÕES E A BUSCA PELA IDENTIDADE

Este capítulo tem como propósito tematizar a Supervisão Escolar na cidade de São Paulo, recorrendo a uma retrospectiva histórica, com o intuito de identificar as origens desse cargo, o que o caracteriza e as atribuições que recaem sobre esse segmento profissional. Apesar de suas responsabilidades expressas em documentos e leis estarem alinhadas aos princípios da gestão democrática do sistema educacional brasileiro, o cargo reflete as transformações ao longo do tempo, influenciado pelos diferentes modelos educacionais vivenciados na cidade de São Paulo.

Em uma perspectiva mais ampla, há estudos que procuram reconstruir a história da Supervisão, tais como o de Saviani (2000), no qual o autor remete-se às origens mais longínquas da ação supervisora, partindo do contexto das civilizações primitivas até os tempos contemporâneos. O autor destaca a origem da Supervisão nas comunidades primitivas, onde a educação ocorria de maneira espontânea, com adultos orientando e supervisionando crianças. Destaca que, com a introdução da propriedade privada e a divisão de classes, a Supervisão assumiu novas formas, tornando-se mais controladora e coercitiva.

Teixeira (2014) assevera que ao longo dos séculos, a Supervisão foi influenciada por diversos eventos, como a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, a expulsão deles em 1759, as reformas educacionais no Império e na República Velha, e as mudanças na Era Vargas, que separaram as funções administrativas e técnicas na educação.

A autora acrescenta que a década de 1960 marca a profissionalização da Supervisão Escolar, com a criação de cursos específicos. Durante o regime militar, surge a pedagogia tecnicista, enfatizando eficiência e produtividade. No entanto, a década de 1970 traz uma reformulação nos cursos de pedagogia, focando na formação do educador como um profissional de educação, integrando funções de administração, orientação e supervisão.

Nos anos de 1990, o Brasil passa por movimentos progressistas na educação, mas a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) altera o status do Supervisor Escolar, deixando de ser considerado um especialista, e determinando que sua formação seja semelhante aos demais profissionais da educação.

Saviani (2000) destaca a "Era da Automatização", na qual o Supervisor Escolar

precisou se adaptar às demandas de um sistema complexo e automatizado. Arelada às mudanças, Teixeira (2014) observa que, apesar do discurso de autonomia, a Supervisão Escolar ainda é marcada por características de controle e fiscalização.

Mais especificamente na cidade de São Paulo, assim como no contexto do país, inicialmente a Supervisão Escolar tinha uma abordagem mais centralizadora e transmissiva, centrada na inspeção, verificação de atos administrativos e fiscalização. Em um passado mais recente, evoluiu para um papel de assessoria pedagógica, focada na busca por resultados nos processos de ensino e aprendizagem, função que hoje é desempenhada por outro profissional na rede educacional, os Coordenadores Pedagógicos.

Ao revisitar esse contexto histórico, destacam-se marcos importantes que contribuíram para a transformação desse perfil, tanto no âmbito sociopolítico, com a abertura democrática do país, quanto nas pesquisas e estudos globais sobre o papel social da educação. Além disso, publicações e documentos oficiais foram relevantes na implementação de políticas públicas alinhadas às correntes pedagógicas progressistas e à teoria crítica da educação.

A Supervisão Escolar na cidade de São Paulo desempenha o papel de implementador das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação (SME). Suas atribuições incluem orientar, acompanhar e avaliar essas políticas, abrangendo aspectos tanto pedagógicos quanto administrativos, conforme estabelecido pelo Decreto nº 59.660/20 e demais subsídios da Secretaria. Essa função visa garantir a qualidade social da educação e proporcionar condições para o desenvolvimento integral dos alunos em todas as etapas de ensino da rede, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e outros programas específicos.

3.1 A Supervisão Escolar em São Paulo

No município de São Paulo, em 1945, por meio do Decreto-Lei Municipal nº 333, foi criada a Secretaria de Cultura e Higiene, responsável por uma diversidade de atribuições, entre elas as demandas da Educação Municipal. Em 1947, por meio do Decreto-Lei Municipal nº 430, a Secretaria de Cultura e Higiene foi desmembrada e substituída pela Secretaria de Educação e Cultura. Nove anos, mais tarde, em 1956, foi criado o Sistema Escolar Municipal e consolidou-se o Ensino Primário Municipal.

Por meio da Lei Municipal nº 5.607, em junho de 1959, foi criado o Departamento do Ensino Primário e, em sua organização, o município foi dividido em quatro Regiões Escolares, “[...] para efeito de administração, de orientação e inspeção do sistema escolar municipal” (artigo 15º), estabelecendo-se que

Art. 6º - cada Região Escolar constitui-se de: a) Chefe da Região; b) Inspeção Escolar; c) Escolas Agrupadas; d) Escolas Reunidas; e) Escolas Isoladas; f) Cursos Complementares; g) Cursos Supletivos. (São Paulo, 1959).

Essa lei marcou formalmente, pela primeira vez, a figura do Inspetor Escolar, com “[...] provimento mediante concurso de títulos e provas entre Diretores Escolares efetivos do Ensino Primário Municipal, com pelo menos dois anos de efetivo exercício na função.” (São Paulo, 1959). O serviço de inspeção não estava vinculado à divisão administrativa e à pedagógica.

Com a Lei Municipal nº 5.607 de 1959, com ênfase dedicada ao trabalho técnico, foram criadas a Divisão Pedagógica e oito cargos de Orientador Pedagógico.

O serviço de Orientação Pedagógica foi entregue a profissionais experientes, alguns com curso de pedagogia, licenciados pela Universidade de São Paulo, sua linha de atuação foi caracterizada como técnico-pedagógica. Cabia-lhe orientar, acompanhar e controlar o desenvolvimento de atividades curriculares e o trabalho do professor visando à melhoria do ensino e ao maior rendimento escolar, ou seja, cabia-lhe fazer, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do Ensino Municipal, para cujas funções foi instituído o cargo de Orientador Pedagógico. (Cintra; Pimenta, 1981, p. 23).

A função pedagógica da Supervisão Escolar surgiu a partir dos Orientadores Pedagógicos, ainda que marcada pelo trabalho burocrático.

As décadas de 1960 e 1970 foram períodos de ditadura militar no Brasil. Nesse cenário, a educação não pode ser dissociada do contexto econômico e político mais geral e de suas conexões, ficando claro que o início da ação supervisora na cidade de São Paulo se baseou em um período político de repressão e autoritarismo, além da predominância tecnicista e burocrática.

Em 1967, pela Lei nº 7.037, de 13 de junho, foi criado o Departamento Municipal de Ensino, extinguindo-se os cargos de Chefe de Região e Inspetores Escolares. Em substituição, foi criado o cargo de Inspetor Geral de Ensino, com funções explícitas de fiscalização, e que exercia suas funções nas Administrações Regionais, órgãos vinculados à prefeitura, representações do Poder Público Municipal na área geográfica sob sua jurisdição, hoje as Diretorias Regionais de Educação.

Art. 1º A organização, orientação, planejamento, pesquisas, supervisão geral e controle do ensino municipal compete à Secretariade Educação e Cultura, inclusive a direção geral das unidades de ensino.
Parágrafo Único - A orientação centralizada exercida pela Secretaria de

Educação e Cultura será suplementada pela execução descentralizada, sendo as providências relativas à fiscalização do ensino, à conservação, à reforma de prédios e às medidas de rotina, efetuadas por intermédio das Administrações Regionais, obedecidas as normas legais vigentes.

Art. 26. São criados, no Departamento Municipal de Ensino, de acordo com a Tabela anexa "A", 28 cargos de Inspetor Regional de Educação, distribuídos, à medida das necessidades, para exercício nas Administrações Regionais. (São Paulo, 1967).

Ainda nesse período, o quadro de Orientadores foi ampliado e o salário equiparado ao dos Inspectores Escolares. Paralelamente ao contexto nacional, foi publicada a Lei nº 7.693, de 6 de janeiro de 1972, que dispunha sobre a organização, estrutura e funcionamento do Departamento Municipal de Ensino. Ficava regulamentado, conforme determinava a LDB de 1971, o provimento por concurso público de provas e títulos para os cargos de Orientadores Pedagógicos e Inspectores Regionais de Educação.

Para o Inspetor Regional de Educação, manteve-se o caráter técnico burocrata de fiscalização e, ao Orientador Pedagógico, a responsabilidade para a Assistência Pedagógica para as escolas. Segundo Gatti, Bernardes e Mello (1974, p. 9), a Assistência Pedagógica abrangia dois níveis de atuação: o de Orientador Pedagógico, em nível de sistema, e o de Assistente Pedagógico, em nível de escola.

De acordo com Teixeira (2014), o Assistente Pedagógico visitava a sala dos professores, assistia às suas aulas e registrava suas observações. Em um segundo momento, realizava um diálogo com os professores, buscando sempre ajustar as ações observadas aos documentos emitidos por SME/SP e suas deliberações.

O Orientador Pedagógico realizava visitas às escolas e verificava o trabalho do Assistente Pedagógico. Observava seus documentos, anotações, registros e examinava se o Assistente estava garantindo que os professores, em suas aulas, seguiam os documentos e orientações publicadas pela SME (Souza, 2012). O cargo evidenciava uma preocupação pedagógica em nível de sistema.

Cintra e Pimenta (1981) apontam que a preocupação com o aspecto pedagógico se tornou uma marca inovadora e, pela primeira vez, percebia-se uma preocupação de valorização aos aspectos pedagógicos, em sobreposição ao administrativo, fiscalizador. Entretanto, embora a roupagem defendesse o cunho pedagógico, concretamente as ações eram permeadas pelo cunho fiscalizatório.

Essa situação permaneceu até 1974, quando, pelo Decreto nº 10.847, de 14 janeiro, foi instituído o Setor de Supervisão Escolar no Departamento Municipal de Educação. A Supervisão Escolar assumiu os processos de assessoramento,

orientação e inspeção. Os Supervisores Escolares passaram a ser designados anualmente, dentre os cargos de Orientadores Pedagógicos e Inspetores, escolhidos pelo diretor do departamento.

O Decreto apresentava “[...] a conveniência de que a orientação técnico-pedagógica proceda de uma só fonte de comunicação [...]” (São Paulo, 1974), vertente presente na tendência no Estado de São Paulo. O Decreto trazia a atribuição aos Supervisores Escolares de atuarem nas funções técnico-administrativas e técnico-pedagógicas.

Ainda, o mesmo Decreto esclarece que os objetivos da função técnico-administrativa são “[...] a) o cumprimento da legislação do ensino e das decisões emanadas da Superior Administração; b) o bom desenvolvimento dos serviços administrativos da unidade; c) a apuração e correção de irregularidades eventualmente constatadas” (São Paulo, 1974), enfatizando as ações tendenciosas de controle e fiscalização. Já os objetivos da função técnico-pedagógica

[...] diziam respeito ao aprimoramento dos recursos humanos, revisão dos programas e atualização de métodos e técnicas, ao aperfeiçoamento do sistema de controle e avaliação do rendimento escolar, desenvolvimento de pesquisas e estudos pedagógicos e à Integração escola-comunidade, demonstrando, na mesma linha dos objetivos da função técnico-administrativa, nenhuma interação dialógica, especialmente pelo artigo que lhe segue e parece arrematar a ideia do legislador. (Teixeira, 2014, p. 36).

Conforme estabeleceu o Decreto nº 10.847, no seu artigo 5º, “A Supervisão Escolar manterá sempre o sentido de incentivo ao espírito de iniciativa e criatividade da equipe escolar, com a finalidade de obter ação eficiente e responsável da Escola”.

O Decreto

[...] elencava dezenas de competências atribuídas ao supervisor, sempre reforçando as ideias de cumprir e fazer cumprir, respeitar a filosofia implícita nas diretrizes, assessorar e orientar na utilização de instrumentos de controle, de técnicas, inspecionar e encaminhar relatórios às autoridades superiores, do que se pode concluir que o primeiro dispositivo legal paulistano a dispor sobre a função de Supervisão Escolar como profissão ainda manteve intactas as características de inspeção, historicamente observadas e, sobretudo, exaltava o caráter eminentemente técnico dos profissionais da educação, pressupondo sua neutralidade. (Teixeira, 2014, p. 36-37).

A Supervisão Escolar Municipal assemelhava-se à Supervisão Escolar Estadual. Ambos eram guardiões do currículo e de sua execução, não intervindo em sua elaboração e questionando princípios apresentados. Não havia diálogo e problematização e a relação estabelecida era de autoritarismo.

Em 1975, o Decreto nº 12.115, de 29 de junho de 1975, dispôs sobre a regulamentação da Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975, e organizou o quadro do

ensino municipal, instituindo a carreira no magistério municipal. Mesmo com a reorganização, foram mantidos os cargos de Inspetor Escolar e Orientador Pedagógico, com as devidas atribuições contidas no artigo 8º:

Art. 8º Aos titulares de cargos docentes, de Especialistas de Educação, de Secretário de Escola, bem como aos ocupantes da função de Assistente de Diretor, ficam conferidas as seguintes atribuições:

I - SUPERVISOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO:

- a) supervisionar, na área que lhe for atribuída, a atividade escolar;
- b) assessorar, mediante designação, os órgãos do Departamento Municipal de Ensino;
- c) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação;

II - INSPETOR ESCOLAR:

- a) inspecionar e avaliar as atividades das unidades que lhe forem atribuídas;
- b) zelar pela exatidão, eficiência e probidade do exercício dos Diretores Escolares, na área submetida à sua inspeção;
- c) sugerir a implantação de novas unidades, com base na demanda escolar verificada, bem como opinar sobre a criação e supressão de classes;
- d) trabalhar integralmente com os órgãos do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Educação Infantil e do Departamento de Assistência Escolar, visando à uniformidade de ação nas escolas municipais;
- e) apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
- f) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação.

III - ORIENTADOR PEDAGÓGICO - ENSINO DE 1º GRAU E EDUCAÇÃO INFANTIL:

- a) orientar a assistência pedagógica, tendo em vista a constante racionalização de trabalho e melhoria qualitativa do ensino;
- b) participar na elaboração, controle e avaliação de projetos de treinamento e aperfeiçoamento sistemático do pessoal técnico e docente;
- c) participar de projetos de pesquisa, que objetivem maior rendimento do ensino;
- d) pesquisar e analisar material pedagógico a ser adquirido;
- e) pesquisar e levantar dados da real situação do processo técnico-educativo da rede municipal de ensino e propor medidas para o seu aprimoramento e correção de eventuais deficiências;
- f) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação. (São Paulo, 1975).

Embora criado o Setor de Supervisão Escolar, em 1974, o cargo de Supervisor não foi criado pela legislação que instituiu a carreira do magistério em 1975, mantendo-se, assim, os cargos de Inspetor Escolar e Orientador Pedagógico.

Em 1976, pelo Decreto nº 13.215, o Setor de Supervisão Escolar foi extinto e, em 1978, pela Lei nº 8.694, o quadro da Secretaria Municipal de Educação sofreu novas alterações. Foram criados vinte e cinco cargos de Supervisor Regional de Educação Infantil e ampliou-se de seis para cinquenta os cargos de Supervisor Regional de Educação. Os cargos eram preenchidos após aprovação em concurso público de acesso, de profissionais que eram Diretores e Orientadores

Pedagógicos titulares. Na nova lei, os cargos de Inspetor Escolar e Orientadores Pedagógicos foram mantidos.

No mesmo ano, em 1978, pelo Decreto nº 15.060, a Secretaria de Educação do Município passou por nova reestruturação. O Departamento de Educação e Recreio no Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (DEPLAN) foi substituído pela Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) juntamente com mais cinco Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM). Eram de suas atribuições:

- a) exercer a Supervisão Escolar e a orientação educacional das unidades escolares, segundo as diretrizes traçadas pelos órgãos técnicos da Secretaria Municipal de Educação;
- b) programar e controlar o funcionamento das escolas, segundo as diretrizes fixadas pela Superintendência Municipal de Educação;
- c) dar apoio administrativo às unidades escolares localizadas em sua área. (São Paulo, 1978).

A década de 1980, em São Paulo, foi marcada pelos movimentos nacionais pelo fim da ditadura militar e por processos de redemocratização, com estudos voltados à Educação. Em 1981, o cargo de Inspetor foi extinto pela Lei nº 9.265, e foi realizado o primeiro provimento de cargos de Supervisores Regionais de Educação e Supervisores Regionais de Educação Infantil. Os cargos deveriam ser preenchidos por Diretores de Escola de Educação Infantil e Diretores de 1º Grau, ambos titulares de cargo, observando o critério de antiguidade no cargo. Ainda em 1981, é publicada a Portaria nº 5.090/81, que baixou diretrizes para a ação do Supervisor Regional de Educação.

A década de 1980 também foi marcada pelos movimentos exigindo o fim das indicações políticas. Entretanto, São Paulo ia na contramão, mantendo os cargos de Supervisão como escolhas de confiança dos governantes.

A Lei nº 9.874, de 1985, alterou novamente os cargos de Supervisão, transformando-os em Supervisor Regional de Ensino – 1º e 2º Grau e Supervisor de Ensino – Educação Infantil. Os cargos foram ampliados e o provimento passou a ser por acesso.

Souza (2012) assevera que, entre os períodos de 1983 a 1985, a RME viveu períodos de grande diálogo e transformações, que contemplavam as reivindicações dos profissionais e as necessidades da população atendida, com propostas de reformas das políticas educacionais. Pelo Decreto nº 21.811, de 1985, foi criado o Regimento Comum das Escolas Municipais, que buscava possibilitar condições na

organização escolar de uma gestão mais democrática.

No entanto, entre 1986 e 1988, a RME viveu um período de retrocesso. Com o término do período militar, Jânio Quadros foi eleito prefeito da Cidade e seu governo foi marcado pelo controle, autoritarismo, vigilância e rigidez. O Decreto dos Regimentos Escolares foi revogado e os Conselhos Escolares perderam seu poder deliberativo. A manutenção predial foi abandonada, as condições de trabalho tornaram-se ainda mais difíceis e, em relação à Supervisão Escolar, observava-se a divisão entre os que pensavam as leis e os que somente as executavam. (Souza, 2012).

Em 1987, pela Lei nº 10.332, as últimas sete ocupações do cargo de Orientador Pedagógico foram extintas, transformando-se em Supervisão Escolar de 1º e 2º graus. Com o governo da prefeita Luiza Erundina, pela Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, foi publicado o Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, que unificou os cargos de Supervisor Regional de Ensino 1º e 2º graus e Supervisor Regional de Ensino de Educação Infantil para Supervisor Escolar. A Lei nº 11.434, de 1993, organizou os quadros dos profissionais de educação da Prefeitura Municipal de São Paulo e determinou que o cargo de Supervisor Escolar passaria a ser preenchido mediante concurso de acesso e ingresso. (Teixeira, 2014).

A RME teve como secretários municipais de educação o educador Paulo Freire e, em seguida, Mario Sergio Cortella, período que ficou marcado pelos grandes avanços nas políticas públicas, iniciado com o Movimento de Reorganização Curricular e no diálogo estabelecido com os educadores municipais. Também foram criados os horários coletivos para discutir o currículo e a criação de novas jornadas para os educadores; além dos horários de docência, foram incluídas horas adicionais de estudo. (Souza, 2012).

Nesse período, o perfil de Supervisor Escolar autoritário não teve lugar e os Supervisores Escolares passaram a ser chamados a participar de espaços coletivos de comunicação, com o objetivo de uma educação de qualidade; entretanto, devido a sua trajetória histórica de controle e fiscalização, em muitas situações, eram vistos com desconfiança pelos demais educadores. (Souza, 2012).

Na administração do prefeito Paulo Maluf, em 1995, foi realizado o primeiro concurso de Supervisão Escolar; entretanto, mais uma vez a profissão viveu um retrocesso de suas ações, retornando ao uso de planilhas técnicas, em busca da qualidade total da educação, com perfil de governança empresarial (Souza,

2012).

Na Portaria nº 1.632, de 1996, ficava determinado que a ação supervisora fosse responsável “[...] pelo acompanhamento sistemático das atividades de planejamento, execução e avaliação das propostas expressas no Plano Escolar das Unidades Escolares em todos os aspectos inerentes à ação educativa” (São Paulo, 1996).

Teixeira (2014) afirma que a Portaria apresentava um caráter tecnicista. Entretanto, ela colocou a ação supervisora sob uma nova perspectiva, em que todos poderiam exercê-la no exercício do trabalho educativo, sendo dividida em três níveis: local (escola), intermediário (DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal) e central (SUPEME – Superintendência Municipal de Educação). O professor também seria, dessa forma, supervisor de suas práticas, assim como também o aluno, inserido nesse processo.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), os Supervisores Escolares enfrentaram o grande desafio de implementar a autonomia das escolas, premissa fundamental da nova Lei. Entretanto, as condições na Rede não eram favoráveis.

Teixeira (2014) trouxe o depoimento de uma Supervisora Escolar em exercício na época da administração do prefeito Celso Pitta (1997-2000), em que ela relatou que, devido à insatisfação, um grupo de Supervisores Escolares de todas as DREs da Cidade de São Paulo, passou a se encontrar, independentemente das ações da SME, com o objetivo de discutir a ação dos Supervisores Escolares e definir pautas de atuação, prática inexistente na secretaria.

Esse grupo, com a ajuda do sindicato (SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo), solicitou que essas discussões fossem redigidas e se tornassem um documento norteador da ação supervisora. Em diálogo com a SME, foi então formado um grupo de Supervisores Escolares, com reuniões regulares, com o objetivo de construir o seu perfil, a sua identidade diante das exigências sociais e as transformações que estavam acontecendo. O documento elaborado nunca foi publicado. (Teixeira, 2014).

Em 2000, foi publicada a Indicação nº 1/2000, fruto da reflexão coletiva dos Supervisores Escolares nas citadas reuniões, tendo como tema “A Ação Supervisora e o papel do Supervisor Escolar na Educação Municipal”. Foi composta uma comissão temporária com membros da SME e de especialistas representantes do sindicato dos

gestores, o SINESP. (Teixeira, 2014).

A Indicação nº 1/2000 retomou a ideia de Supervisão Escolar compartilhada nas três esferas da Portaria SME nº 4.070, de 2000, destacando, segundo Teixeira (2014, p. 45-46), que “[...] o Supervisor Escolar se constitui como um articulador das diversas decisões e ações educacionais, razão pela qual ele deve atuar no centro de toda ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino”, ou seja, junto às escolas, às Delegacias Regionais de Educação e aos órgãos superiores do sistema, apontando informações que possam elencar as necessidades das escolas e possibilitar a elaboração de projetos pedagógicos, propondo inovações. Acrescentando, a Indicação nº 01/2000 estabeleceu normas para a ação supervisora na RME, considerando a Supervisão Escolar como essencial na promoção da qualidade da educação; atribuiu a ela a responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar o processo educativo, trabalhando em conjunto com as equipes escolares, elaborando projetos de ação e oferecendo orientações e formações continuadas para os gestores (São Paulo, 2000).

Em 2001, teve início o mandato da Prefeita Marta Suplicy. Em sua gestão, foram formados os Grupos de Ação e Acompanhamento da Ação Educativa (GAEEs), constituídos nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Essas equipes eram formadas por Supervisores Escolares e profissionais das equipes pedagógicas, que tinham como responsabilidade discutir e formar pautas de acompanhamento e, em duplas, um membro da equipe pedagógica e um Supervisor Escolar visitavam as escolas, participavam de reuniões com as equipes, com o objetivo de qualificar a ação educativa.

Segundo Teixeira (2014), em 2002, pela Lei nº 13.399, foram criadas Subprefeituras no Município de São Paulo, cada uma delas vinculada a uma Coordenadoria de Educação. Os treze NAEs foram extintos e trinta e uma Coordenadorias foram criadas, tendo como responsável a figura do Coordenador Regional de Educação. Também na administração da prefeita Marta Suplicy, foi publicado o Decreto nº 40.268, de 2001, que dispunha sobre a efetivação de Diretrizes de Integração das creches ao Sistema Municipal de Educação, considerando o artigo 29º da Lei Federal nº 9.394/96. Todas as creches, que eram acompanhadas pela Secretaria de Assistência Social (SAS), passaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo denominadas de Centros de Educação Infantil (CEIs). Já em seu Artigo 1º, determinou-se que

As creches municipais da rede direta, da rede indireta e os particulares

conveniadas, integradas ao Sistema Municipal de Ensino, poderão atender as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 (onze) meses de idade, observando as diretrizes contidas nesse Decreto. (São Paulo, 2001).

A partir desse momento, os Supervisores Escolares assumiram o acompanhamento dessas unidades educacionais, atendendo a mudanças educacionais estabelecidas e aumentando seu módulo de Unidades Educacionais. Em 2004, foi realizado o segundo concurso para provimento dos cargos de Supervisão Escolar. Em seu edital, as atribuições eram cópia da Portaria Intersecretarial nº 6/2002, que organizou as Subprefeituras e as Coordenadorias de Educação, elaborando, nessa reestruturação, as atribuições da Supervisão Escolar, nos seguintes termos:

- I - Supervisionar as Unidades Educacionais, integrando-as às políticas e planos educacionais da União e do Município.
- II - Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.
- III - Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades educacionais com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos.
- IV - Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva.
- V - Participar da elaboração de critérios de avaliação a acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais.
- VI - Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem
- VII - Articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- VIII - Incentivar e desenvolver a prática de ações da coordenadoria junto às unidades educacionais, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à unidade educacional.
- IX - Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a coordenadoria, articulando as ações locais.
- X - Emitir parecer para subsidiar o coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais privadas e conveniadas de educação infantil, bem como a renovação dos convênios.
- XI - Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas.
- XII - Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmio estudantil, conselho regional de conselhos de escola, etc.
- XIII - Participar da elaboração do projeto político pedagógico-administrativo da coordenadoria.
- XIV - Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenadoria de Educação.
- XV - Supervisionar as atividades administrativas pertinentes a documentação de vida escolar, vida funcional e de organização escolar com vistas a garantir a observância da legislação e normas vigentes. (São Paulo, 2002).

Teixeira (2014) analisou as atribuições, observando que as esferas administrativas e pedagógicas são inerentes ao trabalho dos Supervisores Escolares,

mas destacou o peso maior que é dado ao administrativo e ao burocrático.

Em 2005, pelo Decreto nº 45.787, as trinta e três Coordenadorias de Educação, compostas no governo da prefeita Marta Suplicy, foram extintas e, em seu lugar, foram criadas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), estrutura que se mantém até os dias atuais. Foi nesse governo que, em 2007, foi publicada a Lei nº 14.660 (São Paulo, 2007), responsável por reestruturar toda a carreira do magistério municipal, com a criação de cem novas vagas para o cargo de Supervisor Escolar. A implementação da nova lei foi iniciada em 2008 e a Cidade de São Paulo passou a ter trezentos e trinta e três Supervisores Escolares.

A Lei nº 14.660 também foi responsável pela criação da classe dos Gestores Educacionais sendo composta por Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores Escolares. Segundo Teixeira (2014), em sua experiência como Supervisora Escolar, houve projetos que tentaram alterar o nome de Supervisor Escolar para técnicos escolares; entretanto, tal tentativa foi combatida pelos Supervisores Escolares em exercício, pela compreensão de que essa nomenclatura poderia suscitar uma perspectiva tecnicista da ação supervisora.

Muitas mudanças aconteceram após a publicação da Lei nº 14.660, entretanto, as atribuições relacionadas à Supervisão Escolar não foram alteradas. De acordo com Teixeira (2014), na DRE em que trabalhava, nos anos de 2006 e 2007, foi discutida uma minuta de portaria sobre as atribuições dos Supervisores Escolares, para apreciação e contribuição com propostas; entretanto, esse documento também não foi publicado.

No ano de 2009, mais um concurso para o cargo de Supervisor Escolar foi realizado. O edital sofreu várias alterações, se comparado ao edital anterior de 2004.

Do Supervisor Escolar

- I. Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;
- II. Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- III. Elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente da unidade educacional;
- IV. Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais;
- V. Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;
- VI. Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os

impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;

VII. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;

VIII. Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

IX. Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;

X. Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;

XI. Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição. (São Paulo, 2009)

Teixeira (2014) analisou as mudanças apresentadas, como a de não ser mais necessário acompanhar projetos sociais do governo, articular Educação Infantil, Fundamental e Médio, como também estimular a participação da comunidade nos momentos de deliberação democrática dentro das Unidades, como os Conselhos Escolares e Grêmios.

Ganhou destaque a necessidade de acompanhar a análise de indicadores e elaboração de planos de trabalho das Gestões e Unidades. Reivindicações de participação como propositores de políticas públicas e a inserção dos Supervisores Escolares como agentes de mudança foram ignoradas.

Mandu (2022) acrescenta que, nessa construção histórica do cargo de Supervisor Escolar, o país estava imerso em discussões relacionadas ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014. Conforme observado por Possani, Almeida e Salmaso (2012), essa temática também repercutiu na esfera educacional municipal de São Paulo, envolvendo a participação ativa de muitos Supervisores Escolares em debates realizados por meio de audiências públicas, conferências e eventos acadêmicos. Essas atividades levaram os Supervisores Escolares a refletirem sobre o seu papel, buscando compreender as funções que desempenham no processo educacional e explorando as possíveis contribuições que poderiam oferecer. Esse engajamento possibilitou aos Supervisores Escolares a organização de um conhecimento pré-existente sobre a posição ocupada e a compreensão do impacto social da educação na sociedade.

No ano de 2015, no governo do prefeito Fernando Haddad, após a

promulgação do Decreto nº 54.528, em 2013, que estabeleceu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino Mais Educação São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apresentou o Subsídio 5, intitulado "A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão numa perspectiva sistêmica". Esse material introduziu a figura dos Supervisores Escolares como participantes ativos de um processo formativo, cujo objetivo é assegurar a qualidade de ensino desejada pelo poder público a cada indivíduo matriculado na Rede Municipal de Ensino, seja diretamente ou por meio de parcerias (São Paulo, 2015c, p. 3).

Em 2015, em face do crescente número de Unidades Educacionais atendidas, foi realizado o quarto concurso para o cargo de Supervisor Escolar, com provimento por acesso. Inicialmente, foram publicadas 50 vagas, entretanto, os Supervisores Escolares da Rede vinham absorvendo um número cada vez maior de escolas atendidas em seus setores. Por meio de um movimento com muitas reivindicações, pela Lei nº 16.695, de 25 de agosto de 2017, foram criadas 96 vagas para o cargo, aumentando para 432 o número de Supervisores Escolares. Considerando a necessidade de atendimento às unidades e qualificação do trabalho, após movimento de reivindicação, o quadro foi novamente atualizado pela Portaria nº 8.862, de 13 de novembro de 2023, e o número atingiu a quantidade de 483 Supervisores Escolares.

Antes mesmo da realização do último concurso e durante esse período de expansão, a formação de um conjunto de Supervisores Escolares e a reflexão acerca de seu papel na educação municipal têm sido uma constante. No ano de 2019, o 1º Foro de Debates da Supervisão Escolar Paulistana foi realizado em colaboração com Supervisores Escolares, que compuseram um grupo de trabalho (GT), assessorado pela professora Dra. Mônica Pinazza, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Deste Foro, emergiram diversos questionamentos relacionados à formação, responsabilidades, carga de trabalho, falta de participação na formulação de políticas públicas e as disparidades no exercício da Supervisão Escolar em cada DRE.

Novamente, como parte de um movimento decorrente dessas ponderações, a Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitou a elaboração de um documento que delineasse princípios e diretrizes gerais para a prática da Supervisão Escolar. A construção desse documento foi iniciada com a participação de representantes da SE

de cada DRE, novamente sob a orientação de Pinazza. Um novo GT foi composto em 2020, mantendo os encontros *on-line* devido à pandemia de Covid-19. O documento produzido não foi publicado imediatamente, sendo somente retomado em 2022 e, então, editado e divulgado no 2º Foro de Debates da Supervisão Escolar Paulistana, neste mesmo ano.

Fazendo uma síntese histórica, no Quadro 2, seguem as diferentes nomenclaturas recebidas pelo cargo ao longo do tempo, e seus principais marcos de atuação, aproximando-se ainda mais dos dias atuais, observando a origem e as transformações do cargo de Supervisor Escolar na RME, como as atribuições de acordo com as publicações dos editais para concurso e as respectivas legislações.

Quadro 2 – Síntese do cargo de Supervisor Escolar ao longo da história

Lei/ano	Cargo / Evento	Área de atuação
Lei municipal nº 5.607/1959	Inspetor escolar. Esta lei cria também o cargo de Orientador Pedagógico (nível de sistema).	Não traz definição específica quanto à área de atuação: se administrativa ou pedagógica.
Lei municipal nº 7.037/1967	Inspetor Regional de Educação. Manteve o cargo de Orientador Pedagógico.	Atuava nas administrações regionais, com função fiscalizadora.
Lei municipal nº 7.693/1972	Regulamenta os cargos de Inspetor Regional de Educação e do Orientador Pedagógico, por meio de concurso público.	Caráter técnico-burocrata ao Inspetor Regional de Educação e assistência pedagógica às escolas pelos Orientadores Pedagógicos.
Decreto nº 10.847/1974	Institui, no Departamento Municipal de Ensino, o setor de Supervisão Escolar e designa Inspetores Regionais de Educação e Orientadores Pedagógicos para Supervisão Escolar.	Atuação técnica-administrativa e técnica-pedagógica.
Lei nº 8.209/1975	Organizou o quadro de ensino municipal, mas manteve os cargos de Inspetores Regionais de Educação e Orientadores Pedagógicos.	Caráter técnico-burocrata ao Inspetor Regional de Educação e assistência pedagógica às escolas pelos Orientadores Pedagógicos.
Decreto nº 13.215/1976	Extingue o setor de Supervisão Escolar.	-----
Lei nº 8.694/1978	Supervisor Regional de Educação Infantil – criação do cargo com a extinção dos antigos cargos de inspeção; nesta época, havia	Nesta lei não se especifica área de atuação – o que se entende que permanece a anterior.

	separação entre os cargos de gestão do primeiro grau (Ensino Fundamental) e Educação Infantil;	
Lei nº 9.265/1981	Extinguíu o cargo de inspetor escolar e manteve os cargos de Supervisor Regional de Educação Infantil, que poderiam ser exercidos por Diretores de Escola de 1º grau e Diretores de Escola de Educação Infantil, respectivamente. Manteve ainda o cargo de Orientador Pedagógico.	Nesta lei, não se especifica área de atuação – o que se entende que permanece a anterior.
Portaria nº 5.090/1981	Publica normas para ação supervisora.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 9.874/1985	Supervisor de Ensino - 1º e 2º graus e Supervisor de Ensino - educação infantil.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 10.332/1987	Transforma os cargos de Orientador Pedagógico de 1º e 2º grau em Supervisor de Ensino de 1º e 2º graus.	Administrativa e pedagógica.
Lei nº 11.229/1992	Supervisor Escolar - publicação do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92) cria o atual cargo provido, mediante concurso de ingresso e acesso, não havendo mais distinção de atuação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental;	Administrativo e pedagógico.
1995	Supervisor Escolar – realização do primeiro concurso de ingresso/ acesso ao cargo;	Administrativa e pedagógica.
Portaria nº 1.632/1996	Publicação da Portaria nº 1632/96, que definiu diretrizes para ação supervisora, com níveis de competência: nível local – escolas, nível intermediário e de lotação – Delegacias Regionais de Educação, nível central – SME e órgãos centrais;	Aspectos inerentes à prática educativa
Portaria nº 4.070/2000	Indicação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 01/2000 – indica uma mudança de concepção da Supervisão Escolar, com uma ação integradora dos projetos escolares, articulador das diversas decisões e ações educacionais;	Articulador das diversas decisões e ações educacionais, junto à escola, à Delegacia Regional de Educação e aos órgãos superiores do sistema.
2001	Foram criados os grupos de acompanhamento da ação educativa, compostos por profissionais das equipes pedagógicas e Supervisores Escolares, que faziam visitas conjuntas às escolas.	Administrativos e pedagógicos.
Portaria Intrasecretarial nº 6/2002	Publicação da Portaria Intersecretarial SGM nº 06/2002 – explicita atribuições próprias dos ocupantes dos cargos de Supervisor Escolar, com ênfase à sua	Administrativos e pedagógicos.

	dimensão pedagógica e formativa;	
2003	Realização do segundo concurso de ingresso/acesso para o cargo de Supervisor Escolar, redimensionamento para a atuação centrada no acompanhamento, assessoria, suporte pedagógico, orientação e avaliação das políticas públicas, articuladas com os projetos político-pedagógicos das escolas;	Administrativos e pedagógicos.
Lei nº 14.660/2007	Publicação da Lei nº 14.660/2007, que tornou como pré-requisito para o cargo de Supervisor Escolar ser de cargo efetivo da carreira do magistério da classe de gestores educacionais da SME, por meio de concurso apenas de acesso;	Administrativos e pedagógicos.
2009	Realização de concurso de acesso;	Administrativo e pedagógico.
2011	Programa Mais Educação São Paulo – criado pelo Decreto 56.793/2011 – reconhece o Supervisor Escolar como agente de processos formativos das equipes para a qualidade de ensino oferecido na rede;	Administrativo e pedagógico.
2015	Realização do último concurso de acesso – edital define o papel formador do Supervisor Escolar dentre as atribuições: orientar, acompanhar e avaliar a implantação e implementação de políticas educacionais;	Administrativo e pedagógico.
2018	Publicação do Decreto nº 58.154/2018 – dispõe sobre a organização e o funcionamento da SME, estabelece atribuições para o cargo de Supervisão Escolar com ênfase na orientação, acompanhamento e avaliação das diretrizes da política educacional do Sistema Municipal de Ensino;	Administrativo e pedagógico.
Lei nº 16.695, de 25/08/2017.	Ampliação dos cargos de Supervisor Escolar Criação de 96 cargos.	Administrativo e pedagógico.
2019 - 1º Foro da Supervisão Escolar Paulista	1º Foro de debates da Supervisão Escolar Paulista	-----
2022 - 2º Foro da Supervisão Escolar Paulista	2º Foro de debates da Supervisão Escolar Paulista Publicação dos Princípios e Diretrizes gerais da Supervisão Escolar	-----

	Paulistana.	
Portaria nº 8.862 14/11/2023.	Ampliação dos cargos de Supervisor Escolar Criação de 51 cargos.	Administrativo e pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Teixeira (2014, p. 31-51), Mandu (2022, p. 23-25) e Rodrigues (2023, p. 30-32).

Apesar de haver regulamentos que delineiam claramente as responsabilidades do Supervisor Escolar, a trajetória desse cargo, desde suas origens até o presente, é permeada por influências políticas e concepções sociais, deixando marcas e passando por transformações ao longo do tempo.

Durante um extenso período, a Supervisão Escolar era predominantemente caracterizada por atividades de inspeção, fiscalização e burocracia, sendo apenas recentemente que assumiu um caráter mais voltado para assessoria pedagógica. Essa transição está intrinsecamente ligada às mudanças no cenário sociopolítico, à abertura democrática e à influência das novas abordagens pedagógicas progressistas.

A transformação do cargo em 1992 marcou o início de um afastamento do papel puramente fiscalizador e autoritário do Supervisor Escolar, passando a enfatizar sua atuação como mediador na implementação de políticas públicas em toda a cidade. Outro marco relevante foi a realização do primeiro concurso público em 1995, abandonando a prática de nomeação por indicação e confiança, que muitas vezes atendia a interesses partidários. A posição efetiva possibilitou um compromisso mais alinhado com o projeto educacional, livre de interesses particulares ou políticos.

O documento ressalta também o papel crucial do Supervisor Escolar na avaliação do desempenho dos estudantes, na identificação de pontos frágeis e fortes, na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e na garantia da inclusão educacional. No Quadro 3, constam as atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com os editais publicados, e no Quadro 4, as atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com as legislações publicadas.

Quadro 3 – Atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com os editais publicados

Edital do Concurso de 1995	Não localizado este edital
---	---------------------------------------

Edital do Concurso de 2004	<p>I – Supervisionar as unidades educacionais, integrando-as às práticas e planos educacionais da União e do Município;</p> <p>II – Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação;</p> <p>III – Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades educacionais com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos;</p> <p>IV – Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva;</p> <p>V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais;</p> <p>VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem;</p> <p>VII – Articular e integrar níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;</p> <p>VIII – Incentivar e desenvolver a prática de ações de coordenação junto às unidades educacionais, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à unidade educacional;</p> <p>IX - Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a Coordenação, articulando as ações locais;</p> <p>X - Emitir parecer para subsidiar ou coordenar no tocante à autorização de funcionamento e supervisão de unidades privadas e conveniadas de educação infantil, bem como a renovação dos convênios;</p> <p>XI - Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;</p> <p>XII - Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmios estudantis, conselho regional de conselhos de escola etc.;</p> <p>XIII - Participar da elaboração do projeto político-pedagógico-administrativo da coordenação;</p> <p>XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenação de Educação;</p> <p>XV - Supervisionar as atividades pertinentes à documentação de vida escolar, vida funcional e de organização escolar com vistas a garantir a observância da legislação e normas vigentes;</p> <p>XVI - Utilizar a legislação como um elemento facilitador da ação pedagógica e administrativa;</p> <p>XVII - Auxiliar na elaboração de critérios de avaliação institucional e na reflexão sobre práticas educativas.</p>
-----------------------------------	---

Edital do Concurso de 2009	<p>I – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;</p> <p>II - Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;</p> <p>III - Elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UE, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica docente da unidade educacional;</p> <p>IV – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais;</p> <p>V - Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais da DRE/SME;</p> <p>VI - Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;</p> <p>VII - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;</p> <p>VIII - Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>IX - Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;</p> <p>X - Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais da Diretoria Regional de Educação;</p> <p>XI - Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.</p>
-----------------------------------	--

<p>Editais do Concurso de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais; - Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação; - Elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UE, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da UE; - Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; - Apoiar a gestão nas unidades educacionais, indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais da DRE/SME; - Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; - Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; - Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais; - Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação; - Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos editais dos concursos.

Quadro 4 – Atribuições dos Supervisores Escolares, de acordo com as legislações publicadas

Legislações que definem atribuições para o cargo de Supervisor Escolar no sistema municipal de ensino desde a sua transformação em 1995.
Portaria nº 1.632/1996:
<p>Definem diretrizes para Ação Supervisora do sistema municipal e seus níveis de competência: São atribuições no nível local organizar a estrutura e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas regimentais.</p> <p>a) Organizar a estrutura e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como nas normas regimentais; b) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final; c) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados; d) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais; e) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola; f) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar.</p> <p>(São Paulo, Portaria nº 1.632/1996).</p>
Portaria - SGM nº 06/2002
<p>Explicita as atribuições próprias aos ocupantes do cargo de Supervisor Escolar:</p> <p>I- supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino pertencentes à Coordenadoria, integrando-os s políticas e planos educacionais da União e do Município, II- supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação; III- assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades escolares com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos e alunas; IV- garantir a implementação dos Programas e Projetos definidos pelo Governo, assegurando a Educação Inclusiva; V- participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais; VI- analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com a Seção de Informações Gerenciais; VII- articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; incentivar e desenvolver a prática de ações da Coordenadoria junto às Unidades Escolares de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à Escola; VIII- desenvolver ações que contribuam com a formação continuada de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria; IX- emitir parecer para subsidiar o Coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de Unidades Educacionais privadas e conveniadas de Educação Infantil, bem como a renovação dos convênios; X- divulgar junto às Unidades Educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;</p>

<p>XI-estimular a organização e participação da comunidade escolar nas diversas instâncias: Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Conselho Regional de Conselhos de Escola, etc.</p> <p>XII- participar da elaboração do Projeto Pedagógico - Administrativo da Coordenadoria;</p> <p>XIII- supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela coordenadoria de educação.</p> <p>(São Paulo, SGM nº 6/2002).</p>
Decreto 59.660/2020
<p>Art. 70. A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições.</p> <p>I- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II- analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME</p> <p>III- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IV- analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>V- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os educandos;</p> <p>VI- diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;</p> <p>VII- acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;</p> <p>VIII- acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>IX- compor comissões para averiguação preliminar autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.</p> <p>X- (São Paulo, Decreto Municipal nº 59.660/2020).</p>

Fonte: Rodrigues (2023, p. 34-35).

Com o objetivo de tornar mais evidente as transformações, em especial as atribuições, Mandu (2022) apresenta um comparativo do edital do último concurso para Supervisão Escolar e a mais recente publicação, designando suas atribuições em 2020, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Atribuições para Supervisão Escolar nas duas últimas publicações

Edital do Concurso em 2015	Decreto nº 59.660, de 2020
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;	- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;	- analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;
- elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UEs, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente da UE;	- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais;	- analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- apoiar a gestão nas unidades educacionais, indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;	- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os educandos;
- acompanhar e avaliar, juntamente com a comunidade educativa, os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;	- diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas, com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;	- acompanhar, orientar e avaliar as unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino, nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;
- orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da Rede Municipal de Ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;	- acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;	- compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação

	de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.
- analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;	
- acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.	

Fonte: Mandu (2022, p. 26-28), com base em São Paulo (2015c) e São Paulo (2020)

Dessa forma, as últimas publicações preconizam, entre as ações do cargo de Supervisor Escolar, acompanhar, orientar e avaliar, dentre as dimensões administrativas e pedagógicas das Unidades Escolares, exercendo o papel de articulador, mediador, parceiro e formador.

Compreender as transformações históricas na educação do país e da Cidade de São Paulo implica, também, entender melhor o perfil, ou perfis, do Supervisor Escolar no sistema de ensino da Cidade. Esse profissional enfrenta o desafio de ser o elo, o mediador e o interlocutor entre as escolas e as políticas que visam garantir direitos à qualidade social da educação para todos. Longe de simplificar a complexidade desse papel, que é permeado por conflitos e divergências devido à natureza do cargo e à relação com as diferentes esferas da educação, procurou-se destacar as mudanças no cargo ao longo dos anos, refletidas nas normativas da SME. Observou-se um afastamento da função inicial de verificação e fiscalização, dando lugar a um perfil mais colaborativo, reflexivo e formador junto às equipes escolares. No entanto, percebe-se um distanciamento da efetiva participação na elaboração e definição das políticas educacionais nos últimos anos (Rodrigues, 2023).

3.2 Cenário atual da Supervisão Escolar na RME

Como já abordado nesta pesquisa, atualmente, os documentos oficiais entendem o papel da Supervisão Escolar, englobando em suas atribuições tanto os aspectos burocráticos quanto os pedagógicos. Os aspectos burocráticos dizem respeito às questões administrativas e legais que envolvem a gestão escolar, cabendo orientar para que a escola esteja em conformidade com as leis e regulamentações educacionais, acompanhando o cumprimento das mesmas, possibilitando que a Unidade Escolar esteja em condições para garantir que o pedagógico se desenvolva.

Entretanto, é importante destacar os aspectos pedagógicos, pois cabe ao Supervisor Escolar a responsabilidade de apoiar e orientar as equipes das Unidades Escolares na promoção do ensino de qualidade, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a Supervisão Escolar precisa estar comprometida na elaboração e implantação de políticas públicas, de propostas pedagógicas, na implementação do currículo, de processos de ensino e aprendizagem que garantam uma educação de qualidade. Cabe destacar que tanto a dimensão pedagógica quanto a técnico-administrativa são importantes para a atuação da Supervisão Escolar e devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar. Dessa forma, busca-se garantir a qualidade do ensino e o cumprimento das normas e regulamentações educacionais de maneira efetiva e consistente, muito embora ainda persistam perspectivas contraditórias a propósito das atribuições vividas por profissionais do segmento.

De acordo com Salmaso (2017), a Supervisão Escolar desempenha um papel crucial para assegurar a qualidade do ensino, enfatizando que, para alcançar esse propósito, é imperativo que os Supervisores Escolares estejam dedicados e em constante formação. O autor também ressalta a relevância da participação ativa dos Supervisores Escolares na formulação e implementação de políticas educacionais, contribuindo com sua experiência e conhecimento adquiridos no ambiente escolar. Salmaso (2017) enfatiza ainda a importância da Supervisão Escolar como agente de transformação na educação, influenciando positivamente tanto a prática pedagógica quanto a construção de políticas públicas educacionais mais eficazes e democráticas.

Seguindo uma perspectiva semelhante, Rodrigues (2023) destaca que, na cidade de São Paulo, o Supervisor Escolar é um profissional comprometido com a educação pública, sendo parte integrante da carreira, por meio de concurso público, independentemente das mudanças de governos e gestões. Mesmo diante de

possíveis discordâncias entre as orientações dos documentos oficiais e as políticas governamentais, o Supervisor Escolar permanece comprometido com a qualidade da educação.

A atuação do Supervisor Escolar é atravessada por muitos contrastes, tanto em suas definições técnico-administrativas quanto pedagógicas, entendidas por uns como estruturais ao cargo e, por outros, como parte do jogo de interesses e forças políticas vigentes. Os próprios Supervisores Escolares veem tal atividade, como descrita por Salmaso (2017), às vezes contribuindo mais para o desenho de políticas públicas e sendo ativos nos processos de formação da rede, enquanto outras vezes eles são instrumentos de controle. As propostas de governo são definidas com pouco espaço para diálogo, reflexão e participação efetiva.

Para Rodrigues (2023), em outras palavras, a dicotomia administrativo-pedagógica e as atividades do ato de controle iriam além das razões, formalidades e necessidades da política atual, mas refletiriam que tipo de escola e projeto social se propõe a construir. Dessa forma, uma mera “função técnica” é colocada a serviço de uma educação uniforme, que reproduz os meios para controlar a sociedade e adequar os alunos ao seu sistema, ou a lógica de uma “função política” que questiona a política governamental e prioriza a pedagogia, projetos de igualdade e educação de qualidade para todos. Ainda sobre esse movimento de mudança, a autora acrescenta que, para além da Supervisão Escolar, muitas mudanças estruturais aconteceram na RME.

[...] com a criação de departamentos/divisões pedagógicas, em âmbito central (SME) e regional (DREs), também responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação, atualmente denominada Divisão Pedagógica (DIPED), atuando na formação dos diferentes segmentos e modalidades, compreendidos pela rede municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental (regular e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Médio, Educação Especial, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Sendo assim, em São Paulo (2019), encontramos a proposição de que a DIPED seria uma aliada da Supervisão Escolar para o fortalecimento dos projetos das unidades educacionais, carecendo de integração e planejamento coletivo entre essas equipes de cada diretoria (Rodrigues, 2023, p. 39-40).

Devido às condições estruturais das equipes de DIPED, os encontros formativos acontecem de forma coletiva com as equipes. O acompanhamento contínuo e sistemático das unidades, dessa forma, cabe ao Supervisor Escolar, profissional que visita periodicamente as Unidades Educacionais, participando mais de perto das propostas e projetos, como também de suas demandas. Supostamente, o Supervisor Escolar seria o profissional que teria mais condições de oportunizar momentos de diálogo e reflexão com as equipes que fazem parte de seu setor de

atribuição.

Entretanto, como assevera Salmaso (2017), a ação supervisora ainda permanece implicada pelos interesses das diferentes gestões e suas concepções de sociedade e educação, o que, conseqüentemente, nem sempre possibilita que as ações formativas organizadas vão ao encontro das reais necessidades da rede, dos territórios, sendo pouco dialogadas com os educadores, com o “chão da escola”.

Para Rodrigues (2023), portanto, mesmo que as leis aspirem a concepção de uma Supervisão Escolar crítica, emancipadora e engajada nas particularidades dos projetos educacionais, visando à qualidade social da educação, as condições de trabalho podem restringir e limitar a efetividade de sua atuação no acompanhamento das instituições educativas.

Rodrigues (2023) acrescenta, como fator impactante nas condições de trabalho, a crescente expansão da rede de instituições educacionais paulistanas, não acompanhada de necessária expansão do módulo da Supervisão Escolar em cada DRE, de forma que a distribuição do número de unidades não é equânime e compatível com a demanda de trabalho, prejudicando um acompanhamento mais próximo do trabalho pedagógico, como também a realização de processos formativos. Essa crescente demanda está relacionada ao rápido crescimento da rede pública devido ao crescimento dos CEIs parceiros, abertos nos últimos anos.

Utilizando as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, torna-se evidente a extensão da Rede Municipal ao contrastar com a quantidade de Supervisores Escolares encarregados de monitorar essas unidades, como indicado na Tabela 1.

Tabela 1 – Tipo de Unidade Educacional

TIPO DE UNIDADE EDUCACIONAL	Quantidade de Unidades
Centro de Convivência Infantil / Centro Infantil de Proteção à Saúde	3
Centro de Educação e Cultura Indígena	3
Centro de Educação Infantil Direto	315
Centro de Educação Infantil Indireto	391
Centro Educacional Unificado – CEMEI	12
Centro Educacional Unificado – CEI	45
Centro Educacional Unificado – EMEF	46
Centro Educacional Unificado – EMEI	47

Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	16
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento	2
Centro Municipal de Educação Infantil	19
Creche Particular Conveniada	1839
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos	6
Escola Municipal de Educação Infantil	516
Escola Municipal de Educação Infantil Privada Fomento	1
Escola Municipal de Ensino Fundamental	502
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	8
Escola Municipal de Ensino Fundamental Privada Fomento (1)	1
Escola Técnica	4
Movimento de Alfabetização	349
TOTAL DE ESCOLAS	4125

Fonte: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>.
Acesso em: 18 jan. 2024.

No portal da prefeitura, é possível verificar que o sistema municipal de educação abrange aproximadamente 1.290.871 estudantes, tornando-se o maior sistema municipal do país, de acordo com informações disponíveis no site da cidade. Além disso, as escolas particulares (privadas), que oferecem exclusivamente Educação Infantil, também fazem parte desse sistema e são supervisionadas pela Secretaria Municipal, incluindo análises documentais e visitas realizadas pelos Supervisores Escolares. No site "Eolgerenciamento", encontramos dados específicos sobre o total de matrículas na rede particular, segmentados por faixa etária atendida.

Buscando compreender a dimensão da SME, Rodrigues (2023) criou, em sua pesquisa, uma tabela com o número de Supervisores Escolares responsáveis por acompanhar essas unidades, dando visibilidade ao tamanho, grandeza e proporção da divisão, atualizados nesta pesquisa com os dados referentes a janeiro de 2024.

Tabela 2 – Supervisores por Diretoria Regional de Educação

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	Quantidade de Supervisores
Butantã	24
Campo Limpo	50
Capela do Socorro	29
Freguesia/ Brasilândia	33
Guaianases	33
Ipiranga	36

Itaquera	31
Jaçanã/ Tremembé	25
Penha	35
Pirituba/ Jaraguá	39
Santo Amaro	26
São Mateus	30
São Miguel	36
TOTAL DE SUPERVISORES	427

Fonte: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>
Acesso em: 18 jan. 2024.

Ainda em um movimento de ampliação dos cargos, considerando a necessidade de atendimento às unidades e qualificação do trabalho, a tabela foi novamente atualizada pela Portaria nº 8.862, de 13 de novembro de 2023, com mais 51 cargos, totalizando 478 cargos. Entretanto, no site do eol gerenciamento, ainda não foi atualizada. Segue tabela de ampliação da portaria:

Tabela 3 – Supervisores por Diretoria Regional de Educação – Módulo ampliado

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	MÓDULO
Butantã	30
Campo Limpo	53
Capela do Socorro	32
Freguesia/ Brasilândia	35
Guaianases	37
Ipiranga	40
Itaquera	34
Jaçanã/ Tremembé	30
Penha	38
Pirituba/ Jaraguá	42
Santo Amaro	31
São Mateus	36
São Miguel	40

Fonte: Publicado no DOC de 14/11/2023 (São Paulo, 2023, p. 17-18).

Diante das particularidades inerentes à estrutura de cada Diretoria Regional, conforme delineado por Salmaso (2017), observa-se um conjunto de documentos de natureza administrativa nas unidades escolares, os quais passam por uma análise por parte da Supervisão Escolar e são submetidos à homologação pelo gabinete do Diretor Regional. Essa documentação inclui elementos como: calendário escolar, horário da equipe gestora, escala de férias das equipes gestoras, entre outros. Tais documentos obedecem a disposições específicas na legislação e, de modo geral,

constituem atos divulgados para a comunidade escolar, em conformidade com os princípios da gestão pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência). No caso das instituições de ensino particulares, esses documentos atestam a necessidade anual dos itens requeridos, conforme a legislação de autorização de funcionamento.

Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), destaca-se ainda a avaliação dos resultados dos concluintes, tanto do ensino regular quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando à emissão e publicação dos históricos escolares. Para todas as unidades da rede pública (com exceção das escolas parceiras), ocorre a emissão de certificados de participação em projetos, colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, entre outros) e outros documentos eventualmente requisitados ao longo do ano, como nos casos de planos de reposição de greve, quando deferidos.

Além dos mencionados anteriormente, o Supervisor Escolar também examina documentos que guardam uma relação mais direta com o projeto pedagógico da unidade. Esses documentos devem estar em conformidade com as diretrizes e metas da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entre eles, incluem-se os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), com características específicas para cada segmento; o Projeto Especial de Ação (PEA), responsável por orientar os processos formativos das unidades, servindo como elo entre as propostas do PPP e os planos que guiam as práticas com os estudantes; e os diversos projetos de contraturno, oferecidos pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), destinados a ampliar a jornada de atendimento aos estudantes. Após a análise do Supervisor Escolar, todos esses documentos são encaminhados para homologação pelo gabinete.

Rodrigues (2023) aponta para além das ações já mencionadas, há outras diversas iniciativas organizadoras. Estas incluem visitas mensais às escolas da rede pública e bimestrais às escolas da rede particular, vistorias em prédios, para autorizações de funcionamento, em conformidade com os Padrões Básicos de Qualidade (2015b), reuniões semanais da equipe de Supervisores Escolares e do Supervisor Técnico, além da organização de encontros bimestrais, denominados reuniões de setor, para momentos formativos/reflexivos com as equipes das escolas da rede pública. Destaca-se o acompanhamento das frentes de trabalho, que se

organizam de diferentes maneiras, dependendo de cada Diretoria, estando relacionadas às ações dos diferentes setores/núcleos da Diretoria, envolvendo a organização de programas, o acompanhamento das especificidades dos estudantes e as formações das escolas, abrangendo a Divisão Pedagógica (DIPED), o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU).

A ação supervisora, conforme evidenciado, abrange aspectos administrativos e pedagógicos, oferecendo oportunidades colaborativas de orientação e acompanhamento em processos formativos junto às equipes. Este profissional necessita constantemente articular-se com as escolas, com os diferentes setores da Diretoria (nível regional) e, em certa medida, com a própria Secretaria (nível central), dada sua responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar a implantação e implementação das políticas educacionais.

Rodrigues (2023) reitera que a avaliação da documentação escolar, conduzida pelos Supervisores Escolares, demonstra que sua composição transcende a mera formalidade burocrática. Essa análise revela, de maneira significativa, tanto o explícito quanto o implícito nas estruturas das equipes escolares, evidenciando como valorizam e tornam públicas suas ações, prestam contas à comunidade e fomentam a participação e o protagonismo dos diversos envolvidos na escola. Adotando uma abordagem crítica e reflexiva da Supervisão Escolar, os documentos não são considerados simples papéis, mas sim indicadores dos processos e desdobramentos da dinâmica escolar. A análise desses documentos proporciona oportunidades para intervenção e ação formativa por parte do Supervisor Escolar, visando, primordialmente, aprimorar o atendimento aos estudantes e suas experiências de aprendizagem.

Diante das responsabilidades do Supervisor Escolar, em relação às políticas educacionais, ao ingressar nos ambientes escolares e conduzir a análise de documentos, desempenha uma função formativa essencial. Sua representação simbólica, como mediador do sistema junto às equipes, confere-lhe um papel significativo na organização do trabalho, mesmo que essa atuação não seja sempre sistematizada, como destacado por Salmaso (2017). Assim como as ações das equipes revelam perspectivas e intenções, a atuação do Supervisor Escolar, ao orientar sobre os programas da Secretaria, ao refletir sobre o cotidiano, ao analisar documentos e

resultados de aprendizagem, ao inferir sobre a disposição dos espaços e ambientes, e ao avaliar coletivamente a qualidade do atendimento, está condicionada às suas concepções sobre educação, gestão escolar e o papel social da escola.

Nessa compreensão do papel formativo dos formadores da Supervisão Escolar, conforme explicitado em São Paulo (2019), destaca-se a necessidade de políticas de formação em serviço para esse profissional. Isso ocorre tanto porque lhe é atribuída a responsabilidade de impulsionar os processos formativos/reflexivos das equipes escolares e de seus projetos educativos, quanto para qualificar sua atuação. Essa formação não se limita apenas ao conhecimento dos programas da Secretaria, mas também se estende à atualização constante dos estudos na área da educação, uma vez que, devido à posição que ocupa, a formação dos colegas de trabalho assume uma especificidade marcante (Salmaso, 2017, p. 103).

Dessa maneira, Rodrigues (2023) assegura, em sua compreensão, a ausência de uma política de capacitação, ou mesmo a distância da Supervisão Escolar dos diálogos e debates com os órgãos centrais acarreta prejuízos não apenas para suas ações, mas também para todos os envolvidos. Isso ocorre ao não valorizar e reconhecer devidamente a perspectiva qualificada desse profissional, que atua de forma mais próxima das realidades vivenciadas pelas escolas. Portanto, ele está em melhor posição para identificar as necessidades de cada território e avaliar os impactos dos programas e diretrizes da Secretaria.

O entendimento das mudanças históricas na educação nacional e na Cidade de São Paulo requer uma análise aprofundada do papel do Supervisor Escolar no sistema educacional da cidade. Este profissional desempenha o desafiador papel de ser o elo e mediador entre as escolas e as políticas voltadas para garantir a qualidade social da educação para todos. A complexidade desse papel, marcado por conflitos e divergências, devido à natureza do cargo e à relação com diversas esferas da educação, é destacada, ressaltando as mudanças ao longo dos anos, conforme refletido nas normativas da Secretaria Municipal de Educação (SME). Houve uma transição da função inicial de verificação e fiscalização para um perfil mais colaborativo, reflexivo e formativo, em parceria com as equipes escolares. No entanto, observa-se um distanciamento na efetiva participação na elaboração e definição das políticas educacionais nos últimos anos (Rodrigues, 2023).

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa pedagógica tem um caráter qualitativo, nos termos definidos por Gómez, Flores e Jiménez (1996). Consta de uma análise documental de produções oficiais (Lankshear; Knobel, 2008) e de um estudo de campo realizado por meio das técnicas de Grupo Focal (Gatti, 2005) e de entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2013).

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996, p. 62), a pesquisa qualitativa

[...] propõe, por um lado, que observadores competentes e qualificados possam relatar de forma objetiva, clara e precisa suas próprias observações do mundo social, bem como as experiências de outros. Por outro lado, os pesquisadores abordam um sujeito real, um indivíduo real, que está presente no mundo e que pode, em certa medida, nos oferecer informações sobre suas próprias experiências, opiniões, valores...etc. Por meio de um conjunto de técnicas ou métodos como entrevistas, histórias de vida, estudos de caso ou análise documental, o pesquisador pode mesclar suas observações com as observações fornecidas por outros.

Ainda de acordo com esses autores, na pesquisa qualitativa é possível utilizar uma ampla diversidade de materiais como: entrevistas, experiências pessoais, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons – que descrevem situações e significados rotineiros e problemáticos na vida das pessoas e de instituições educacionais.

Este estudo recorreu, em primeiro plano, a uma análise documental com foco em documentos oficiais sobre a Supervisão Escolar, particularmente produzidos e divulgados no âmbito da RME de São Paulo. Para Lankshear e Knobel (2008) a análise documental se refere a uma metodologia de investigação que se utiliza de documentos como fontes primárias para coletar dados e informações. Essa abordagem envolve a análise crítica e interpretativa de diversos tipos de documentos. Nesta etapa, foi feita a análise de documentos relacionados aos editais e legislações relacionadas ao cargo/atribuições do Supervisor Escolar ao longo do surgimento do cargo e as transformações ocorridas ao longo da história. O objetivo da análise documental buscou, por meio da interpretação cuidadosa e contextualizada dos conteúdos/documentos analisados, explorar eventos passados, contextos históricos, políticas públicas relacionadas à Supervisão Escolar.

Como parte do estudo de campo, foi empregada a técnica de Grupo Focal, nos termos definidos por Gatti (2005). A autora enfatiza que trabalhos com Grupos Focais são muito frequentes nas pesquisas qualitativas, podendo se constituir como único

instrumento de produção de dados ou de forma complementar com outras técnicas, tanto em etapas iniciais como etapas finais.

A referida técnica é uma importante ferramenta, por permitir ao pesquisador compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, suas práticas cotidianas, atitudes, comportamentos e práticas predominantes, no trabalho com indivíduos que compartilham características em comum, imprescindíveis para o estudo e investigação do problema de pesquisa proposto.

Gatti (2005) assevera que a técnica de Grupos Focais é derivada de estratégias de trabalho com grupos e foi extensivamente desenvolvida pela psicologia social. Os pesquisadores sociais Powell e Single (1996, p. 449) entendem o Grupo Focal como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir, a partir da própria experiência, sobre determinado tema, objeto da pesquisa em andamento.

Gatti (2005), ainda, destaca a necessidade do trabalho seguir critérios, vislumbrando o problema de pesquisa, de forma coerente com os objetivos do estudo. Como exemplo, cita a importância de os participantes possuírem características em comum, como também uma proximidade com o tema em discussão.

As pesquisas que recorrem ao Grupo Focal devem atender ao princípio da não diretividade, ou seja, o pesquisador assume o papel de moderador/facilitador, conduzindo as discussões sem interferências, emissão de opiniões particulares ou conclusões sobre o que está sendo dialogado (Gatti, 2005). Por outro lado, não se caracteriza pelo espontaneísmo aleatório. Sua condução deve possibilitar a fluência das temáticas entre os participantes. O pesquisador é o principal interessado em compreender o que os indivíduos sentem, pensam, expressam e suas justificativas. Dessa forma, sua responsabilidade é criar condições para que as pessoas se sintam livres e interessadas em participar efetivamente das discussões (Gatti, 2005).

Gatti (2005) afirma que a técnica de pesquisa com Grupo Focal objetiva compreender – a partir dos diálogos, trocas e discussões no grupo – pensamentos, conceitos, sentimentos, escolhas, ações, comportamentos, com uma especificidade que dificilmente seria captada por meio de outras técnicas como o questionário ou a observação.

A pesquisa com Grupos Focais, conforme descrita por Gatti (2005), é uma técnica valiosa que facilita a compreensão de contraposições, contradições e diferenças. Essa abordagem possibilita explorar diferentes perspectivas sobre uma mesma temática, compreender a construção da realidade por grupos sociais específicos e analisar práticas

cotidianas relevantes para o estudo do problema em questão. A ênfase na não imposição de pautas prévias destaca a importância de permitir que os participantes expressem opiniões livres. No entanto, Gatti também reconhece limitações, como a necessidade de precaução contra generalizações, especialmente em grupos pequenos, e a importância de abordar assuntos delicados com cautela.

A eficácia dos Grupos Focais depende da clareza dos objetivos da pesquisa, da diversidade homogênea dos participantes e do cuidado para evitar ausências excessivas, preservando assim a representatividade. A condução dos encontros em locais adequados, em círculos, é vital para uma interação positiva, e o equilíbrio no tempo é crucial para diálogos aprofundados sem causar desconforto. A coleta de dados pode ser realizada por relatores, gravações ou anotações pessoais, sendo essencial a flexibilidade, agilidade e atenção do facilitador, seja o pesquisador ou outro profissional, que deve esclarecer objetivos, critérios de seleção dos participantes e garantir o sigilo das informações.

Complementando os encontros do Grupo Focal, foram realizadas, na sequência, entrevistas semiestruturadas, como estratégia de coleta de dados na pesquisa qualitativa. Foi organizado um conjunto de questões predefinidas, mas com a possibilidade de flexibilização, adaptação ou aprofundamento, com base nas respostas dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas buscaram uma combinação de estrutura e maleabilidade para explorar a complexidade e a riqueza das experiências dos participantes.

Portanto, entrevistas semiestruturadas, de acordo com a abordagem usual na pesquisa qualitativa, permitem que o pesquisador conduza a entrevista de maneira mais dinâmica, adaptando-se às respostas e insights dos entrevistados, ao mesmo tempo em que mantêm uma estrutura que garante a abordagem dos temas de interesse para a pesquisa.

As entrevistas em pesquisas qualitativas devem ser conduzidas, com o propósito de gerar informações detalhadas e necessárias aos desejos de investigação. Destaca-se, também, que os dados e informações obtidos nas entrevistas são sempre parciais e incompletas, ou seja, “[...] os dados das entrevistas, na forma como foram expressos pelos respondentes, nunca podem ser usados em um estudo como representações diretas de alguma verdade definitiva” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 171).

4.1 Profissionais colaboradores da pesquisa

A pesquisa de campo envolveu um grupo de dez Supervisores/as Escolares de uma das 13 Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, localizada na Zona Sul da Cidade. Trata-se de uma das DREs de grande extensão geográfica.

Como Supervisora Escolar, já tinha vivido a experiência em duas das 13 DREs da RME e, então, a decisão foi desenvolver o estudo com um grupo que não me conhecesse e que também era desconhecido para mim, buscando, assim, uma neutralidade na relação a ser construída no Grupo Focal e, também, para a aplicação da entrevista.

O primeiro contato foi realizado com a Diretora da DRE escolhida para a pesquisa, com o propósito de solicitar autorização para efetuar contato com o grupo de Supervisores/as Escolares e desenvolvimento do estudo no âmbito dessa DRE. Para tanto, foram encaminhadas duas cartas: uma de apresentação da doutoranda, assinada pela orientadora, e uma de apresentação da pesquisa, assinada pela doutoranda (Apêndice A e Apêndice B, respectivamente). O documento que formaliza a autorização da Diretora da DRE consta no Anexo A.

Em posse da referida autorização, foram feitos os contatos individualmente com cada um/a dos/as Supervisores/as Escolares pertencentes à DRE eleita, que participaram do concurso de 2015 e acessaram como efetivos, a partir de 2017. De um grupo de 29 Supervisores Escolares, em contato com os que iniciaram o exercício a partir de 2017, dez aceitaram participar. Foi escolhido esse grupo de Supervisores Escolares para compor o Grupo Focal e as entrevistas semiestruturadas com características em comum, segundo as premissas defendidas por Gatti (2005). Todos tiveram o acesso ao cargo na mesma época, assim, o objetivo era evidenciar o perfil desse grupo, suas percepções, sua formação, suas experiências, consensos e contradições em suas atribuições e no ser/fazer da Supervisão Escolar.

Mediante a explicitação dos propósitos do trabalho, deixou-se, a critério de cada pessoa consultada, a disposição ou não de participação na pesquisa. Responderam positivamente dez Supervisores/as Escolares e, então, procedeu-se a uma melhor explanação dos procedimentos do estudo e à formalização da colaboração, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta no Apêndice C.

No Quadro 6, são apresentados os dados pessoais dos/as colaboradores/as

da pesquisa. Os nomes foram omitidos e, portanto, serão identificados somente pela letra “S” (de Supervisor/a) seguida do indicativo numérico (de S1 a S10).

Quadro 6 – Perfil dos/as profissionais colaboradores/as da pesquisa

Grupo	Idade	Formação	Tempo de Atuação na RMSP	Ano em que assumiu a SE	Cargos anteriores	Qtid. de Unid.
S1	43	Licenciado em Matemática e Pedagogia	20 anos	2017	Professor Coordenador 6 anos	12
S2	43	Pedagogia e Pós-graduação	12 anos	2022	Professor de Ensino Fundamental 1 por 2 anos; Coordenador Pedagógico 10 anos	10
S3	41	Educação Física; Mestrado	14 anos	2018	Professor Ed. Física 3 anos; Diretor de Escola 7 anos; Supervisor Escolar 4 anos	11
S4	45	Letras e Pedagogia	15 anos	2021	Professor de Ensino Fundamental e Médio, Coordenador Pedagógico; Diretor Escolar; Supervisor	11
S5	49	Pós-graduação	20 anos	2022	Professor 19 anos e 6 meses; Supervisor 4 Meses	10
S6	49	Ciências Biológicas; Pedagogia; Geografia; Pós-graduação em Ensino de Ciências; Pós-graduação em Educação Inclusiva	23 anos	2022	Professor de Ensino Fundamental II; Assistente de Diretor de Escola; Coordenador Pedagógico.	11
S7	39	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	18 anos	2021	Professor de Educação Infantil 7 anos; Coordenador Pedagógico 5 anos; Supervisor 5	11

					anos, sendo 4 anos designada	
S8	40	Licenciatura Plena em Pedagogia	14 anos	2022	Professor 3 anos; Coordenador Pedagógico 7 anos; Diretor de Escola 3 anos	10
S9	53	Pedagogia, Letras, Filosofia, Psicopedagogia e Gestão do Ensino Superior	13 anos	2022	Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor e Supervisor Escolar	11
S10	39	Pedagogia e Especialização em Educação	16 anos	2019	Professor, Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre os dez Supervisores Escolares participantes da pesquisa, tivemos representatividade de colaboradores do sexo feminino e masculino. A totalidade de pessoas colaboradoras possui mais de dez anos na RME de São Paulo. São, portanto, professores/as que acumulam experiência na educação pública municipal paulistana. Contudo, são profissionais iniciantes no cargo de Supervisor Escolar, tendo iniciado atividade há menos de cinco anos.

É possível identificar, também, que o concurso foi realizado em 2015, sendo a primeira chamada em 2017. Entretanto, desse grupo, sete assumiram entre 2020 e 2021 e um em 2019, o que evidencia que, dos dez Supervisores Escolares participantes, oito possuem menos de três anos como efetivos no cargo. Ao observar a formação, identifica-se que oito possuem graduação em Pedagogia e outros cinco possuem mais de uma graduação. Do total, sete afirmaram possuir estudos em nível de pós-graduação.

4.2 Procedimentos de pesquisa

A condução da pesquisa envolveu uma série de procedimentos metodológicos que delinearão a trajetória investigativa e a busca por respostas às questões propostas, detalhando os procedimentos adotados neste estudo, destacando as escolhas metodológicas, a abordagem utilizada e as estratégias de coleta e análise

de dados. A compreensão aprofundada desses procedimentos é fundamental para situar o contexto da pesquisa, permitindo uma apreciação crítica da robustez e da validade dos resultados obtidos.

4.2.1 Análise documental

A análise documental contextualiza os fenômenos investigados, melhorando a interpretação dos resultados e servindo como uma eficaz ferramenta de revisão da literatura, identificando, no caso desta pesquisa, a constituição do cargo de Supervisor Escolar ao longo da história, suas atribuições e transformações. Em suma, a análise documental amplia o escopo da pesquisa, fortalecendo a fundamentação teórica e contribuindo para a credibilidade do trabalho científico.

Para analisar documentalmente as atribuições dos Supervisores Escolares no município de São Paulo, foram considerados os seguintes documentos:

- a) Regulamentos específicos para a atuação dos Supervisores Escolares, emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
- b) Leis e decretos relacionados à educação e às funções dos Supervisores Escolares.

4.2.2 Grupo Focal

Seguindo os pressupostos da técnica de Grupo Focal, o primeiro encaminhamento do trabalho de campo foi o contato inicial com todos os Supervisores Escolares que assumiram após o último concurso de 2015, via *WhatsApp*, para apresentar o convite, esclarecer os propósitos do projeto e tratar dos termos de autorização, para que se realizassem os encontros do Grupo Focal e, posteriormente, as entrevistas.

Na ocasião da solicitação, com a Diretora Regional, ficou acordado que os encontros, acompanhados de suas gravações, aconteceriam às quintas-feiras, na própria DRE, data em que acontece a reunião semanal da equipe de Supervisores Escolares, às 9h. Nossos encontros foram marcados para iniciar às 7h30 da manhã, antecedendo a reunião. Foi sugerido este dia da semana, com o objetivo de facilitar o encontro dos participantes. Vale ressaltar que houve uma dificuldade para acertar agendas, compreendendo a demanda de trabalho e atribuições dos Supervisores

Escolares implicados com a pesquisa.

Constituído o grupo de colaboradores/as da pesquisa, procedeu-se, num primeiro momento, à realização de três encontros em Grupo Focal, organizados às quintas-feiras, no horário das 7h30 da manhã.

Em continuidade, os colaboradores responderam um questionário enviado pelo *google forms*, no qual responderam questões que alimentaram o Quadro 6 – Perfil dos/as profissionais colaboradores/as da pesquisa.

Como já sinalizado, a escolha do Grupo Focal se deveu ao caráter dessa estratégia, que demonstra ser conveniente à captura, mediante processos de interlocução, de convergências, divergências, conflitos, consensos e diferenças a propósito de uma circunstância ou temática – no caso desta pesquisa, de questões relativas à Supervisão Escolar. Em cada um dos encontros do Grupo Focal, a discussão coletiva foi desencadeada a partir da leitura de excertos retirados da literatura ou de documentos oficiais.

No primeiro encontro, realizado no dia 2 de junho de 2022, estavam presentes oito Supervisores Escolares (S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9 e S10). Um justificou sua ausência na data marcada, pois já havia se organizado para uma consulta médica e o décimo estava com sintomas de Covid-19, confirmando a contaminação posteriormente. Enquanto aguardávamos a chegada de todos, fizemos uma apresentação inicial, falamos amenidades sobre o cotidiano e as dificuldades enfrentadas após o período mais crítico da pandemia, para retomar regularmente as atividades cotidianas. Após o grupo estar completo, foram retomados os objetivos do trabalho, a elucidação sobre o que constitui o trabalho com Grupo Focal e o agradecimento pela adesão dos/as participantes.

O grupo demonstrou uma grande preocupação inicial em relação ao anonimato. Diante do esclarecimento sobre os documentos de autorização de participação e a garantia de que todas as falas e imagens seriam resguardadas e mantidas em sigilo, após essas orientações, teve início a gravação, seguindo o roteiro organizado para o dia. A temática abordada foi a ação supervisora, e o excerto disparador foi o seguinte:

Essa marca do controle e da fiscalização se manteve, assim, constituindo a representação da figura do Supervisor Escolar, o que nem sempre corresponde à atuação assumida pelos profissionais em suas práticas. Entre os Supervisores Escolares observam-se diferentes concepções de Supervisão Escolar. Entre essas, a da fiscalização das escolas, em especial quanto à documentação e ao cumprimento de exigências legais e da política educacional em vigência é caracterizada como mais formal e é uma visão que encerra a tendência de superestimar procedimentos administrativos,

tratando-os como fins e não como meios.

Há supervisores que se apropriam de uma concepção de Supervisão Escolar mais próxima do acompanhamento à elaboração, à execução e à avaliação do Projeto Político-pedagógico das escolas, e que passam a assumir práticas mais identificadas com a democratização da gestão escolar e com os processos de ensino aprendizagem. Muito embora esse entendimento seja compartilhado por número considerável de supervisores que, em geral, adotam uma postura crítica em sua atuação, muitas vezes, o que é observado no cotidiano não se mostra coerente com essa compreensão. (Souza; Mardegan; Aquino, 2019, p. 30).

Em 9 de junho de 2022, ocorreu o 2º Encontro, em que estiveram presentes sete Supervisores Escolares (S2, S3, S4, S5, S6, S8 e S9). Dois estavam afastados por Covid-19 e um ausentou-se por questões particulares não declaradas. Nesse segundo encontro, o tópico proposto dizia respeito à formação profissional e foram considerados dois excertos disparadores.

Não se sabe bem o que ensinarão futuro supervisor e também não se examinam bem as condições em que a grande maioria dos supervisores é formada. Paradoxalmente, devo registrar que o processo de formação de supervisores não é, ele próprio, objeto de nenhuma supervisão institucional. (Silva Júnior, 1977, p. 99).

O processo de ensino-aprendizagem como objeto da Ação Supervisora possui no diálogo mais efetivo com a construção curricular, um caminho potencializador do foco do Supervisor Escolar. Assim, a Ação Supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria com as Unidades Educacionais, não desconsiderando as dimensões externas que atuam nesse campo. Esse desafio demanda ações de formação para a Supervisão Escolar, cotidianamente chamada a somar esforços no enfrentamento da complexidade do ato de educar na sociedade brasileira contemporânea. (São Paulo, 2015c, p. 46).

No terceiro encontro ocorrido em 23 de junho de 2022, havia seis Supervisores Escolares (S3, S4, S5, S6, S7 e S9). O grupo foi convidado a discutir sobre o papel político da Supervisão Escolar e o excerto disparador foi o seguinte:

[...] a função do supervisor é uma função principalmente política e não principalmente técnica”, isto é, “mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo, basicamente um papel político. E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos essa função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa de interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, precisam assumir o seu papel político de modo explícito. (Saviani, 2000).

Os três encontros tiveram uma duração entre uma hora e uma hora e vinte minutos. O grupo demonstrou grande envolvimento e liberdade para apresentar suas impressões pessoais a propósito dos tópicos tratados. Posterior a cada encontro, foi

enviada uma mensagem de agradecimento, reforçando o convite para a próxima sessão do Grupo Focal.

4.2.3 Entrevista semiestruturada

Após os encontros do Grupo Focal, o próximo encaminhamento do trabalho de campo foi o contato individual, via *WhatsApp*, com todos os Supervisores Escolares que participaram dos encontros do Grupo Focal, para a realização das entrevistas.

Os encontros, ocorridos individualmente, aconteceram em algumas situações na própria DRE, fora do horário de trabalho dos Supervisores Escolares e em uma cafeteria próxima à DRE. A agenda e os horários foram determinados pelos próprios Supervisores Escolares entrevistados, considerando suas possibilidades, cabendo à entrevistadora se ajustar a eles. Sendo assim, não houve data nem horários fixos para a realização dos encontros.

Os agendamentos para as entrevistas individuais tiveram início em dezembro de 2022, com término em julho de 2023. Durante as tratativas, houve remarcações, considerando as necessidades e imprevistos dos próprios colaboradores da pesquisa, sendo muitas vezes por questões pessoais e outras por urgências de trabalho. Todos os encontros aconteceram de forma presencial e foram gravados em áudio e vídeo.

Em cada um dos encontros das entrevistas semiestruturadas, a discussão era iniciada apresentando novamente os interesses da pesquisa, assumindo o compromisso do anonimato e tirando as dúvidas dos entrevistados.

As entrevistas seguiram um roteiro de questões elaborado pela entrevistadora em parceria com sua orientadora. As perguntas permearam os temas centrais de interesse da pesquisa, buscando identificar as perspectivas dos entrevistados em relação à sua ação supervisora, sua formação e compreensão de seu papel político na construção de sua identidade como Supervisor Escolar.

O roteiro da entrevista consta do Apêndice E. Os encontros não tiveram uma duração exata de tempo. Cada entrevista possibilitou que os entrevistados se sentissem livres para falar livremente, de acordo com as perguntas do roteiro, havendo também a liberdade de complementarem com as informações, exemplos que julgassem necessários. Dessa forma, as entrevistas tiveram uma duração variando de quarenta minutos a duas horas de duração.

4.3 Procedimentos para análise dos dados

A análise de conteúdo de Bardin (2011) é uma abordagem qualitativa frequentemente utilizada em pesquisas sociais e análise de dados textuais. Tem como objetivo identificar e compreender padrões, temas e significados no conteúdo textual. É facilitadora para analisar dados de entrevistas, questionários, documentos, discursos e outros tipos de textos. O processo de análise de conteúdo de Bardin consiste em diversas etapas, e a triangulação de dados é uma técnica que pode aumentar a validação da confiabilidade dos resultados. Ela é composta por três principais etapas.

Na fase da *pré-análise*, o pesquisador se aproxima do material textual e determina os objetivos da análise. Isso inclui uma leitura inicial do texto, a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa e a seleção de unidades de análise (palavras, frases, parágrafos etc.). Também é importante decidir sobre categorias de análise ou temas que serão utilizados para categorizar partes relevantes dos textos.

Descrição da análise: nesta etapa, os dados são codificados, de acordo com categorias de análise predefinidas. Isso envolve ler atentamente o texto e atribuir um rótulo ou símbolo a cada parte que pertence a uma determinada categoria. O objetivo é resumir o conteúdo do texto de forma objetiva.

Inferência e interpretação: na etapa final, os pesquisadores analisam as correspondências para identificar tendências, padrões e significados no conteúdo textual. Isso pode incluir a criação de tabelas, gráficos ou relatórios que descrevam os resultados da análise. A interpretação é um processo crítico no qual os pesquisadores tentam compreender o significado por trás dos dados e responder às questões de pesquisa.

Triangulação de métodos: nesta estratégia, o pesquisador utiliza diferentes métodos de coleta ou análise de dados para estudar os mesmos detalhes. Isto pode envolver uma combinação de entrevistas, análise de conteúdo, perguntas e questionários. Permite a confirmação de conclusões, por meio da recolha de evidências de diferentes métodos e fontes.

A triangulação é uma estratégia projetada para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, que envolve o uso de diversas fontes de dados ou métodos de coleta e análise. Especialmente útil para confirmar resultados de pesquisas, reduzindo assim o risco de viés ou erro. Fortalece a pesquisa

qualitativa, reduz a influência das perspectivas pessoais e aumenta a confiabilidade dos resultados da pesquisa, abordando as mesmas características, a partir de múltiplas perspectivas ou fontes.

Triangulação de fontes: neste método, o pesquisador coleta informações de diferentes fontes independentes, como entrevistas, observações, documentos ou diferentes grupos de participantes. Ao comparar e contrastar informações de diferentes fontes, torna-se possível verificar a consistência e a confiabilidade das conclusões.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados de pesquisa, resultado da realização dos três encontros do Grupo Focal, com a produção de gravações em áudio e vídeo dos encontros, tal como indicado no Apêndice D. A esses dados, foram reunidos os depoimentos das entrevistas semiestruturadas individuais dos dez participantes colaboradores, realizadas no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, transcritos e apresentados no Apêndice E.

O estudo está centrado em três eixos de análise – as dimensões da ação supervisora, a formação desses profissionais e sua ação política – e se justifica pela necessidade de compreender a identidade desses profissionais na RMESP.

A ação supervisora desempenha um papel crucial na definição e implementação de políticas educacionais, influenciando diretamente a dinâmica escolar e os direitos de aprendizagem dos estudantes. Aprofundar-se nesse aspecto é essencial para entender como as decisões e orientações desses Supervisores Escolares podem impactar não apenas as escolas, mas também a qualidade do ensino oferecido. A investigação sobre a formação e as necessidades de formação do Supervisor Escolar é igualmente relevante, uma vez que analisar os processos formativos permite identificar lacunas, propor encaminhamentos mais eficazes, a partir das vozes dos próprios profissionais. Por fim, a consideração da ação política do Supervisor Escolar amplia a visão sobre seu papel além do ambiente escolar imediato, explorando como sua influência pode se estender para além das fronteiras da instituição, impactando políticas educacionais em níveis mais amplos. Dessa forma, a abordagem tríplice neste estudo busca proporcionar uma compreensão holística e aprofundada do papel do Supervisor Escolar na SME.

Entretanto, buscando compreender melhor esse compasso entre leis, atribuições e a identidade dos Supervisores Escolares, e como estes percebem sua ação supervisora, seus processos formativos e sua ação política, foi necessário um olhar mais cuidadoso e contextualizado, pela lente dos próprios Supervisores Escolares.

5.1 Ação supervisora

Ao abordar este tópico, é imperativo revisitar a premissa de que três questões centrais de pesquisa se concentram na compreensão de quem são os Supervisores Escolares da RMESP, quais são suas trajetórias profissionais e como concebem suas atuações como Supervisores Escolares. Essas indagações não apenas destacam a importância de conhecer esses atores, como também buscam lançar luz sobre as experiências e caminhos profissionais que definem suas identidades profissionais.

De acordo com o Decreto nº 59.660/2020, que dispõe sobre as atribuições da Supervisão Escolar no município de São Paulo, e objetiva ser uma medida que orienta e busca garantir a qualidade do ensino na RME, a ação supervisora deverá desempenhar um papel fundamental na avaliação e acompanhamento das instituições de ensino, assegurando a eficácia das práticas pedagógicas e o cumprimento das diretrizes curriculares.

Ao estabelecer padrões e critérios para a atuação dos Supervisores Escolares, o decreto busca criar um ambiente propício para a melhoria contínua das escolas, demarcando sua atuação como corresponsável na promoção da excelência no processo educacional. A supervisão, nesse contexto, visa identificar desafios e oportunidades, além de orientar os gestores e professores na implementação de estratégias que elevem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

A ação supervisora, no contexto de implementação de políticas públicas, torna-se crucial para garantir a transparência e eficiência na gestão dos recursos públicos. Ao estabelecer diretrizes para a supervisão, o decreto busca assegurar o cumprimento de metas, identificar irregularidades e promover a responsabilização dos gestores. Dessa forma, pelo decreto, a ação supervisora reforça a importância de mecanismos eficazes de fiscalização para a integridade e efetividade da administração pública.

O Decreto nº 59.660/2020 surge como um instrumento normativo que, ao estabelecer diretrizes específicas, desempenha o papel de fortalecer a ação supervisora no âmbito público. Propaga um contexto em que a transparência e a eficiência na gestão são imperativas; dessa forma, surge como um marco regulatório capaz de aprimorar significativamente os processos de supervisão no cenário administrativo.

Ao delinear procedimentos e normas, o Decreto nº 59.660/2020 oferece um arcabouço legal que embasa e orienta a ação supervisora, conferindo-lhe maior clareza e

eficácia. A supervisão, por sua vez, emerge como um mecanismo essencial para identificar eventuais irregularidades, garantir a conformidade com as políticas estabelecidas e promover uma gestão pública pautada pela responsabilidade e efetividade.

Nesse sentido, a interconexão entre o Decreto em questão e a ação supervisora deveria representar um passo significativo rumo à otimização dos processos administrativos, consolidando a legalidade das práticas, mas também conferindo à ação supervisora o respaldo necessário para atuar de maneira proativa na prevenção de desvios e na promoção da eficiência na aplicação dos recursos públicos, com o objetivo de qualificar os processos de ensino e aprendizagem das escolas; entretanto, essa relação não acontece de forma tão harmoniosa.

Na tentativa de conhecer mais especificamente quem são os Supervisores Escolares da rede municipal de ensino e quais são as suas trajetórias profissionais, as manifestações dos colaboradores da pesquisa, nos encontros do Grupo Focal e nas entrevistas, forneceram indicativos de que o grupo de Supervisores Escolares é bem heterogêneo, com indivíduos com trajetórias próximas e outras muito distintas.

Todos os entrevistados possuem mais de dez anos de trabalho na rede. O que tem menos tempo está há doze anos em exercício e o que tem mais tempo está há vinte e três anos. Até chegarem à Supervisão, assumiram cargos dentro da própria rede, como professores, Coordenadores, Assistentes de Direção e Direção. Em suma, tratando-se do tempo de carreira no Magistério na rede, os Supervisores Escolares possuem um tempo significativo de docência e como gestores escolares.

Embora a primeira chamada do último concurso tenha acontecido em janeiro de 2017, somente um entrevistado assumiu nesse ano, um em 2018, um em 2019, dois em 2021 e cinco em 2022 (o que, no momento da entrevista, caracterizava menos de um ano no cargo).

Ao tentar compreender como os Supervisores Escolares concebem sua atuação/ação supervisora, observando as respostas coletadas, tanto nos encontros do Grupo Focal como nas entrevistas, é evidente uma compreensão das dimensões do cargo, em especial ao se tratar da multiplicidade de atribuições envolvidas.

Um destaque referente ao grupo é o fato de que grande parte dos Supervisores Escolares que acessaram o cargo atuaram, anteriormente, como Coordenadores Pedagógicos. Dos dez participantes entrevistados, sete exerceram a função, o que permite identificar uma aproximação com os documentos pedagógicos de formação da rede, tal como relatado nos exemplos a seguir:

S1: Pelo acesso, uma porcentagem alta de Supervisores foram Coordenadores Pedagógicos. A maioria dos Supervisores que estava lá (curso de formação para gestores) presente tinha a visão de que o Supervisor deveria ser parceiro, acompanhar, incentivar, que os desafios das escolas são inúmeros, mas que não há outro caminho que não seja a Gestão Democrática. (Grupo Focal, encontro 1).

S8: Eu vejo como a S4. [...] essa vivência de Coordenador Pedagógico, muito mais pedagógico, que a maioria de nós tem, faz com que a gente acabe de certa forma, tentando encontrar um equilíbrio entre esse papel fiscalizador e esse papel de par avançado, possibilitador. (Grupo Focal, encontro 1).

Os depoimentos reforçam que o concurso aprovou diversos Coordenadores Pedagógicos, o que, segundo os colaboradores deste estudo, propiciou um olhar mais atento às questões pedagógicas. Entretanto, os Supervisores Escolares sentiam a necessidade constante de equilibrar as demandas pedagógicas com as tarefas burocráticas, enfrentando dificuldades nesse processo, fato este que fica evidente nos depoimentos a seguir.

S3: O administrativo pode estar para o pedagógico, mas nem sempre está! Essas são questões a serem percebidas pelo Supervisor. E aí, quando não está, o que o Supervisor deve fazer? Deve ir contra? Deve receber um processo administrativo porque não está de acordo com a legislação vigente? Por que percebe que lá na escola aquilo não cabe? Então, são questões do dia a dia do Supervisor! Muitas vezes, a gente faz o quê? (Grupo Focal, encontro 1).

S5: Não estou defendendo que o Supervisor seja mais administrativo ou menos administrativo, em relação à necessidade de se ter um viés mais pedagógico, mas o que é pedagógico você consegue resolver! Agora, quando a situação é administrativa e ela infringe alguma regra, aí se torna mais difícil, logo vira processo e você responde! Não existe processo por falta de acompanhamento pedagógico! (Grupo Focal, encontro 1).

Apesar da significativa trajetória docente e gestora, nos encontros do Grupo Focal, os Supervisores Escolares alegaram sentimentos de estranhamento e dificuldades ao assumir o cargo. Relataram que possuíam expectativas de ação relacionadas às atribuições presentes no edital, que continham um caráter predominantemente pedagógico, e, ao assumirem suas funções, depararam-se com diversas atribuições/tarefas que desconheciam, havendo, assim, uma ampla divergência entre o perfil oficial e as demandas reais de atuação/ação. O sentimento de incompreensão ficaram expressas no depoimento do Supervisor Escolar S1:

S1: Enquanto Supervisores, nós estamos lá para apoiar, para alimentar, compartilhar informações, discutir, refletir, não apenas para fiscalizar. Nós não temos pernas para isso! Temos muitas unidades escolares. É, de fato, complicado! O diálogo é um caminho! E é isso que eu tento até hoje. (Grupo Focal, encontro 1).

A disparidade entre o edital publicado para a Supervisão Escolar e as reais exigências da SME, incluindo o curso de formação oferecido, criou uma notável distância entre o perfil oficial, a formação recebida e as demandas efetivas do cargo.

Os Supervisores Escolares, ao assumirem seus cargos, viram-se perdidos diante de atribuições muito distintas do que haviam experimentado em suas carreiras anteriores, o que gerou uma clara sensação de despreparo entre os profissionais, como apontado pelo depoimento do Supervisor Escolar S5, em um encontro do Grupo Focal.

S5: Aqui na prefeitura, percebo a figura do Supervisor Escolar muito burocratizada. A ideia é que você seja pedagógico, acompanhe, construa junto, estabeleça as parcerias, para fazer com que, cada vez melhor, o pedagógico da escola funcione. Só que é o contrário. Na minha concepção, é muito mais burocrático!

Eu acabei de chegar aqui na Supervisão Escolar e confirmo: é muito mais fiscalizador do que pedagógico! Você tem que assinar, autorizar, verificar se as coisas estão acontecendo. E aqui eu estou me referindo principalmente às parcerias. Acredito que precisamos desconstruir isso, para construir um papel de supervisor que seja mais pedagógico e que esteja mais próximo das escolas, no sentido de fazer com que tanto o ensino quanto a aprendizagem dos estudantes aconteçam com a melhor qualidade possível, sem deixar de lado a questão do administrativo. (Grupo Focal, encontro 1).

A esse respeito, Tardif (2017) nos remete à compreensão de que o conhecimento é sempre vinculado a alguém realizando ações para atingir objetivos, sendo influenciado pela identidade e trajetória profissional de cada educador, por isso, o sentimento de despreparo e não pertencimento, ao acessarem o cargo e se depararem com atribuições que não convergiam com sua história, valores e trajetória profissional, enquanto educadores que estavam no chão da escola. A expectativa maior era auxiliar as unidades em suas questões pedagógicas, no entanto, depararam-se com outras realidades.

Apesar dos entraves, os Supervisores Escolares expressaram o desejo de estabelecer relações dialógicas e de parceria com as unidades e gestores escolares, buscando uma aproximação mais significativa. No entanto, documentos emitidos pela SME atribuíram funções fiscalizatórias ao cargo de Supervisor Escolar, intensificando a distância entre o perfil propagado e as demandas.

À luz das ponderações de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), pode-se dizer que os Supervisores Escolares vivenciaram um modelo de educação transmissiva, rígida, em que se espera dos profissionais a aceitação e que sejam incorporadas práticas de reprodução, de controle e fiscalização.

Os Supervisores Escolares indicaram que, como grupo, procuraram transcender o caráter estritamente fiscalizador do cargo, movidos por um desejo pessoal, ao invés de atenderem restritamente às políticas públicas estabelecidas. Essa busca por uma atuação mais ampla, mais uma vez evidenciou a distância entre o perfil oficial e as demandas reais, ao mesmo tempo em que refletia uma postura de

resistência por parte dos Supervisores Escolares.

As falas apontam a necessidade de equilibrar as atribuições burocráticas e pedagógicas, mas, mesmo cientes da necessidade, relataram a dificuldade em garantir a discussão sobre o aspecto pedagógico. Aqueles que se manifestavam contrários às ações fiscalizatórias enfrentavam perseguições e penalizações, criando um clima inseguro no ambiente de trabalho. Apesar dos esforços, a discussão sobre aspectos pedagógicos muitas vezes era relegada a segundo plano, indicando resistência, medo e desafios nesse sentido, tal como consta na afirmação presente nas falas do Supervisor Escolar S3.

S3: Eu sempre leio nas entrelinhas e sabemos que isso custa um preço! Às vezes, custa um preço de uma penalidade; pode custar o preço de uma repreensão! Já fui advertido oralmente, repreendido oralmente nesta DRE, por causa disso! Dei orientações que não estavam na legislação, mas eu dei sabendo que não estava! Dei, não por desconhecimento! Dei sabendo, porque eu tinha que tomar uma posição e me recuso a tomar uma posição teoricamente neutra, que de neutralidade não tem nada!

Sei que estamos em um jogo nessa hierarquia de quem manda no Brasil! Uma hora, talvez um dia, eu não queira pagar o preço! Nesse momento, eu irei olhar o preço que tenho que pagar e fale: “- Olha, isso não vale tanto, tenho que trabalhar, eu tenho um cargo a zelar!”. Enfim, mas preços pequenos, que vão dar coisas pequenas, no máximo um puxão de orelha, pago tranquilamente!. (Grupo Focal, encontro 1).

Paulo Freire (1982) enfatizava a importância da conscientização e da superação das relações opressoras na educação. Os Supervisores Escolares se depararam com uma realidade em que era necessário refletir, ressignificar e buscar estratégias, novas alternativas a seguir.

A busca por um equilíbrio entre as responsabilidades administrativas e pedagógicas foi evidenciada, com a compreensão de que ambas as frentes da ação supervisora precisavam caminhar juntas. O Supervisor Escolar S8, manifestou, em sua fala, a concepção de que o cuidado com os aspectos administrativos se justificam pela dimensão pedagógica implicada na ação supervisora, dessa forma, uma escola com seus processos administrativos/burocráticos organizados, reverberaria em uma escola com maior possibilidade de uma ação pedagógica mais eficiente:

S8: Eu não consigo, enquanto Supervisor Escolar, ver esse administrativo desvinculado desse pedagógico! Um livro ponto é pedagógico porque esse livro ponto vai refletir as questões pedagógicas da escola. Assinar um PPP é pedagógico, porque é um momento em que conseguimos dialogar sobre como a escola está realizando seus registros, e até mesmo provocar a comunidade educativa. Nós temos escolas com ações maravilhosas, mas o seu PPP não reflete isso!

Então, vejo que tudo isso é burocrático, administrativo, mas é um burocrático e um administrativo que existe em razão de um pedagógico e não desvinculado dele! (Grupo Focal, encontro 1).

Em continuidade ao diálogo sobre a ação supervisora, quando questionados sobre as ações desenvolvidas que julgam como mais efetivas entre as escolas, três Supervisores Escolares (S1, S3 e S7) destacaram o esforço para o acompanhamento pedagógico das unidades, em seus depoimentos nas entrevistas individuais:

S1: [...] nesse caminho, eu vejo que eu coloquei muito do pedagógico, a minha ação está muito no pedagógico. Você sabe que a rede parceira consome demais a Supervisão Escolar no município, porque a gente precisa visitar todo mês. Então eu também estudo e às vezes eu falo: “tenho que estudar mais”. Tenho que olhar mais para os marcos legais e entender um pouco tudo isso. (Entrevista Individual).

S3: O que eu acho mesmo mais efetivo é o aspecto pedagógico, analisar as práticas pedagógicas da unidade, os resultados, e tentar, junto com eles, alinhar algo que a gente acha que está ideal, ou até mesmo compartilhar essas experiências. Por outro lado, isso está bem difícil de fazer. A demanda burocrática da Supervisão é muito grande e a gente vive uma gestão – eu vou falar desta gestão, mas eu não sei se as outras foram diferentes – muito burocratizadas. A impressão que eu tenho é que se quer que a supervisão não se debruce sobre os aspectos pedagógicos [...]. (Entrevista Individual).

S7: [...] O que dá mais certo? Eu acho que o que dá mais certo, mas também em longo prazo, são as visitas com uma pauta mais formativa, diria até mais pedagógica. (Entrevista Individual).

Os depoimentos dos Supervisores Escolares S1, S3 e S7 ressaltam a relevância do acompanhamento pedagógico como uma das ações mais efetivas na Supervisão Escolar, alinhando-se aos estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), que preconizam uma abordagem participativa e reflexiva na prática educacional, especialmente nos pressupostos de uma pedagogia participativa. Os Supervisores Escolares enfatizam o enfoque pedagógico em suas ações, buscando analisar práticas, resultados e busca por propostas significativas para o desenvolvimento das ações. No entanto, enfrentam desafios na integração da Supervisão Escolar com aspectos pedagógicos devido à demanda burocrática, evidenciando um possível tensionamento entre as expectativas administrativas e a dedicação à melhoria das práticas educacionais.

Em continuidade as ações efetivas, quatro Supervisores Escolares (S2, S4, S5 e S8) apontaram sentir que as orientações, encaminhamentos e mediações realizadas com as equipes possibilitam uma organização maior da unidade e, em consequência, a diminuição dos problemas e acompanhamento das necessidades, como destacados nos depoimentos elucidados nos excertos abaixo:

S2: O que eu vejo na ação supervisora na escola é a questão da mediação. Eu não sei se foi por causa desse retorno da pandemia, mas houve muitos conflitos em escolas, muitas denúncias. A todo o momento, a gente ia para a escola tentar mediar, conversar com o Diretor. (Entrevista Individual).

S4: Eu acho que, o tempo todo, nada é efetivo. Em pequenas intervenções,

a gente consegue efetivar. Então, quando eu tenho oportunidade de intervir no pedagógico – até porque por carreira eu sou CP, eu fui CP muito tempo – ali eu acho que efetivamente a gente consegue contribuir com a escola. Em outros momentos, eu acho que a gente só lança... (Entrevista Individual).

S5: [...] como Supervisor Escolar, o que eu acredito, o que eu vejo, o que mais dá certo é quando eu chego na escola, no chão da escola, e consigo contribuir, junto com a equipe escolar, na resolução dos problemas das demandas escolares, que são muitas. (Entrevista Individual).

S8: Eu acho que o que tem de mais efetivo são, de fato, as orientações, o acompanhamento que é feito. Então, a gente percebe que tem um resultado, quando existem orientações bem elaboradas, a partir da realidade daquela escola, quando você consegue dialogar e ouvir a necessidade de cada grupo, de cada equipe escolar e orientar a partir daquela realidade. Contudo, com todas as atribuições que a supervisão tem, eu não acho que a gente dê conta. (Entrevista Individual).

A valorização das orientações bem dadas por S2, S4, S5 e S8 e a importância atribuída à instrução adequada das equipes gestoras destacam a relevância de acompanhamento mais próximo e formação crítica dos educadores, alinhados nesses aspectos para uma prática educacional mais efetiva.

Abordando a questão sobre acolhimento, o Supervisor Escolar S6 acrescentou a importância que sente em amparar as equipes. Conhecer para depois agir, encaminhar. Como potencialidades, é apontado o acolhimento às equipes gestoras, a escuta e os encaminhamentos como ações importantes, sendo os Supervisores Escolares aliados importantes no desenvolvimento das ações das escolas. Mesmo sentindo uma defasagem entre expectativa e realidade, apontam que as mediações, as trocas de experiências, quando acontecem, são produtivas e permitem o replanejamento de ações e práticas. Relatam como conquistas as orientações bem dadas, percebem que, quando as equipes gestoras são bem instruídas, muitos problemas são reduzidos. O Supervisor Escolar S6 apresenta, em seu depoimento, como se posiciona positivamente em relação ao acolhimento dado às suas equipes:

S6: [...] acho que na visita tem a acolhida. Eu acho que é importante estar ouvindo o diretor, os CPs. Você pensa e depois dessa acolhida, de ser ouvinte nesse primeiro momento, dar os encaminhamentos. Acho que isso surtiu efeito no ano passado. (Entrevista Individual).

O depoimento do Supervisor Escolar S6 destaca a importância do acolhimento, da escuta ativa e dos encaminhamentos na prática da supervisão escolar, revelando uma sintonia notável com os princípios pedagógicos de Freire. Ele enfatiza o acolhimento durante suas visitas, evidenciando uma preocupação com relações humanizadas. Esse enfoque ressoa na valorização de práticas educacionais reconhecedoras da dimensão humana, estabelecendo vínculos fundamentados no respeito e solidariedade. A abordagem “conhecer para depois agir, encaminhar”,

adotada por S6, alinha-se à busca do diálogo e à compreensão mútua, como fundamentais para uma ação transformadora. Esse processo de conhecimento mútuo contribui para a formulação de estratégias mais efetivas de intervenção. A ênfase na escuta ativa e no papel de “ouvinte” ressalta a importância do diálogo participativo, a troca de experiências e a escuta ativa como essenciais para a construção coletiva do conhecimento e o empoderamento dos envolvidos no processo educativo.

Tratando-se dos problemas enfrentados pelas escolas, acrescentam que, entre as atribuições do Supervisor Escolar, hoje, ele também colabora na resolução dos conflitos dentro das unidades. Alegam que os relacionamentos interpessoais estão cada vez mais difíceis e que, muitas vezes, essa desarmonia está presente nas próprias equipes gestoras. Assim, o Supervisor Escolar assume também o papel de mediador de conflitos, de resolução de problemas internos que dificultam as ações dentro das escolas.

Além da diversidade de tarefas e atribuições, os Supervisores Escolares alegaram que estão sendo cada vez mais requisitados em todos os assuntos, o que também provoca um sentimento de não estar dando conta e até mesmo de desvio de função, como explicitado na fala da Supervisora Escolar S2.

S2: Eu tinha que falar: “- Afasta o professor, coloca no teletrabalho e dispensa as crianças!”. Então, eu era o médico. Tinha hora que eu tinha que ser advogado, psicólogo. Só que eu olhava para a minha carreira... Eu sou Supervisor! Então, essa angústia nos consome diariamente e o que conforta são os outros amigos (Grupo Focal, encontro 1).

O depoimento sublinha a ampliação das tarefas e responsabilidades dos Supervisores Escolares, extrapolando o escopo tradicional da Supervisão Escolar. Isso se assemelha aos estudos de Shiroma (2004, 2018), que abordam a complexidade e as transformações no papel desses profissionais na educação contemporânea. O Supervisor Escolar S2 exemplifica essa expansão, ao desempenhar papéis diversos, como médico, advogado e psicólogo, indicando uma diversificação e complexificação nas atividades supervisionadas. A sobrecarga percebida e o sentimento de desvio de função refletem o peso excessivo de responsabilidades experimentadas por alguns Supervisores Escolares. A reflexão do Supervisor Escolar S2 sobre sua identidade profissional, diante das demandas multifacetadas, também ecoa nos estudos de Shiroma (2004, 2018), que discutem as mudanças na identidade do Supervisor Escolar frente às transformações nas expectativas e responsabilidades.

Ainda sobre as múltiplas atribuições, são os Supervisores Escolares que

auxiliam as escolas na escrita e organização de suas documentações, em especial na interpretação das leis e na logística implicada no planejamento das ações, dessa forma, atua como um par avançado na relação com as equipes que acompanham, buscando assim aperfeiçoar e potencializar as ações/escolhas/planos das unidades.

Nos depoimentos nas entrevistas e nos encontros do Grupo Focal, a propósito da percepção que têm das suas ações, se estão ou não dando conta das demandas, os Supervisores Escolares reiteram que, entre os diversos desafios enfrentados, encontram-se as atribuições burocráticas, que persistem historicamente como um fator dificultador do trabalho.

Em relação às questões burocráticas, os Supervisores Escolares S1, S5, S7, S8 e S10 apontaram que a administração do tempo, em relação à quantidade de atribuições e demandas, revela uma incompatibilidade; ou seja, há muita coisa para se realizar em pouco tempo, considerando a necessidade da qualidade no acompanhamento, preocupações essas elucidadas nos depoimentos a seguir:

S1: [...] eu entendo a Supervisão Escolar com muitas tarefas e eu vou dizer para você o meu pensamento e o meu entendimento. Nós temos que fazer um plantão quinzenal aqui na nossa diretoria (algumas DRE's são semanais), o que é ótimo. Nós temos que fazer apuração preliminar, para constatar se há alguma responsabilidade administrativa. Nós temos que fazer uma autorização de funcionamento. Nós temos que fazer formação com as nossas equipes e isso é muita coisa. E nós temos que fazer as visitas. (Entrevista Individual).

S5: [...] o maior desafio da supervisão: trabalhar junto com as escolas e conseguir, junto com eles, dar conta de todas as questões, de todas as situações, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Eu acho que é isso, e o desafio é exatamente essa correria que a gente tem, que a gente faz, para conseguir resolver todas as questões que são muitas. São muitas visitas, muitos documentos na supervisão. Então, eu acho que esse é o maior desafio: você fica correndo sempre para dar conta de resolver tudo isso. (Entrevista Individual).

S5: Tem o inesperado. São essas questões e a gente aprende também bastante com isso, porque você não consegue resolver tudo o que você planeja. Como eu disse agora no começo, o inesperado sempre vem! (Entrevista Individual).

S7: [...] eu não tenho o tempo de fazer como eu gostaria. Eu não dou conta de fazer como eu gostaria, devido às outras demandas, como os processos que não param de chegar, e-mail que a gente tem que responder o tempo inteiro, denúncias. (Entrevista Individual).

Como fator de organização, ao final de cada ano, os Supervisores Escolares participam de um processo de atribuição de setores, no qual ficam determinadas as escolas que deverão acompanhar. Os setores são organizados, contemplando escolas de Educação Infantil (CEIs parceiros e diretos e as EMEIs), Ensino Fundamental I (EMEFs), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e

escolas particulares. Algumas Diretorias de Ensino também possuem escolas de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) e Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI).

Ainda tratando-se do processo de atribuição, um dificultador apresentado foi a grande quantidade de unidades e, ao mesmo tempo, a diversidade de idades/modalidades atendidas, o que conseqüentemente dificulta o tempo de estudo e formação, não viabilizando o aprofundamento de todas as necessidades dos diversos segmentos. A prioridade tem sido a Educação Infantil, pela quantidade de unidades parceiras que cada um possui, girando em torno de cinco ou seis escolas. Os Supervisores Escolares também relataram que algumas escolas ficam muito distantes da Diretoria de Ensino e que muito tempo é perdido no próprio deslocamento.

Ao comunicar como realizam a organização de suas rotinas de trabalho, os dez Supervisores Escolares entrevistados relataram que o planejamento acontece sempre ao final do mês anterior ou início de cada mês. Nesse plano mensal, buscam registrar os compromissos previstos, colocando as visitas às unidades parceiras, diretas e particulares, as datas que estarão nos plantões, nas reuniões de supervisão, na participação em grupos de trabalho, apurações preliminares, autorizações de funcionamento das escolas e reuniões de setor, tal como exemplificam os depoimentos a seguir.

S1: Inicialmente, eu pego minha agenda e busco o meu planner, e no planner eu vou desenhar o meu trabalho mensal a lápis (porque no dia seguinte eu altero tudo). Esse movimento tem uma coisa que é assim e eu vou entendendo. Por exemplo, eu priorizo as escolas da rede parceira, então, eu coloco um dia para cada escola na rede parceira. Isso eu vou fazendo de uma maneira que eu tento e consigo, na grande maioria dos meses, fazer uma, organizar os meus termos de visita. Eu acho que o Supervisor precisa chegar com os seus termos de visita semiestruturados. O que é isso? É uma orientação teórica, é uma referência teórica, é uma discussão de uma cena, é uma análise de algo. (Entrevista Individual).

S6: Geralmente, quando está terminando o mês, eu pego o calendário e coloco lá os plantões, a visita do MOVA, quais unidades eu gostaria de ir primeiro. Geralmente, eu começo com as parceiras e depois as diretas [...] então, coloco em calendário. Na última semana, já organizo o calendário do mês seguinte. (Entrevista Individual).

S7: Um dos desafios da Supervisão para mim é estabelecer a rotina. Eu sou virginiano. Então, eu preciso de rotina, senão eu me perco. E a supervisão é muito dinâmica. Uma coisa que eu aprendi a fazer foi agendar a lápis, por exemplo, porque era uma rabisqueira total. Então, eu pego, organizo ou tento organizar o mês, fazer aquela agenda mensal, sempre buscando, infelizmente, priorizar a rede parceira primeiro, porque demanda lá e a gente precisa fazer a visita por questão financeira. (Entrevista Individual).

Ainda na questão do tempo, além das visitas de acompanhamento das unidades do setor, apontam como dificuldade conciliar as demais atribuições, como garantir as análises de documentos, os plantões de atendimento na Diretoria de Ensino, as reuniões semanais da Supervisão Escolar, os encontros de setor, de grupos de trabalho, respostas às denúncias, diligências e participações em processos de apuração preliminares.

Alegam que todas as legislações publicadas já determinam a atuação esperada do Supervisor Escolar no programa a ser implantado, em especial a parte burocrática, o que requer muita atenção e tempo na leitura de papéis e documentos das escolas (sempre multiplicado pelo total de unidades de cada setor). Assim, os Supervisores Escolares apontaram que vivem em seu cotidiano conflitos pessoais, sentimento de frustração, decepção e que estão sempre em débito com o que realmente acreditam que deveriam realizar/acompanhar. Por mais que desejem uma ação mais pedagógica, percebem-se presos às tarefas burocráticas, sempre acompanhadas de prazos e punições, mediante o não cumprimento. Esses sentimentos ficaram expressos nos depoimentos dos Supervisores Escolares S6 e S1:

S6: Eu confesso que, nos primeiros dias, eu chorei! Falei: “- Meu Deus! O que eu estou fazendo neste lugar? O que eu estou fazendo nesta DRE? ”. Me sentia como se estivesse entrado lá no magistério, na pedagogia, lá no começo, em 89! Então, eu me vi no passado, começando do zero, por mais que eu tenha tantos anos, 33 anos de escola, eu me vi no início! Então, eu me via sufocado, chorando... (Grupo Focal, encontro 1).

S1: Sobrecarregado! (Grupo Focal, encontro 1).

Os depoimentos destacam os desafios enfrentados pelos Supervisores Escolares, com ênfase nas dificuldades relacionadas às tarefas burocráticas. Indicam a sobrecarga causada pela carga técnica, evidenciando como essa questão afeta o desenvolvimento de outras ações. A administração do tempo torna-se crucial diante da incompatibilidade entre a quantidade de atribuições e o tempo disponível, refletindo a pressão temporal enfrentada pelos Supervisores Escolares. A busca pela qualidade no acompanhamento, apesar das restrições temporais, destaca o desafio de manter a qualidade das ações. A diversidade de demandas contribui para a sobrecarga de responsabilidades, conforme explorado por Hugles (1964) em sua análise sobre a complexidade das tarefas no ambiente de trabalho. A preocupação dos Supervisores Escolares em "dar conta" das demandas reflete a relação entre as expectativas organizacionais e a autoavaliação realizada pelo

próprio Supervisor Escolar.

Os Supervisores Escolares acrescentam que estão sempre “apagando incêndios”; que, por mais que se organizem e realizem um planejamento, são constantemente surpreendidos pelo inesperado, por problemas que demandam abandonar ações importantes para atendê-los, antes que se tornem problemas maiores. Dessa forma, nas entrevistas realizadas, é unânime o descontentamento com a ação pedagógica dos Supervisores Escolares. Sentem que, com tantas escolas e com o tempo tão escasso, as demandas burocráticas antecedem as demandas pedagógicas, que vão sempre ficando para depois.

Os próprios Supervisores Escolares relatam que, dentro da conjuntura atual, qualquer deslize na parte burocrática acarreta conseqüentemente a abertura de apurações preliminares em que tanto a equipe gestora é penalizada como também os Supervisores Escolares que, para as instâncias superiores, de alguma forma, deixaram de observar ou orientar algum erro por parte das unidades.

Alegam que o sistema está organizado de forma a que, de fato, não deem conta das questões pedagógicas, e que a engrenagem parece intencionalmente planejada para o fracasso. Quando as escolas não avançam no pedagógico, logo as crianças não avançam na aprendizagem e, dessa forma, as escolas são cada vez mais culpabilizadas pelos resultados negativos que apresentam nas avaliações externas.

Os depoimentos revelam a visão crítica dos Supervisores Escolares diante da pressão burocrática no sistema educacional, conectando-se às análises de Evangelista e Shiroma (2003) sobre a sobrecarga de responsabilidades. As considerações de Enguita (1991) sobre a cultura de responsabilização nas escolas também se aplicam, destacando desafios relacionados à estrutura organizacional, no qual os Supervisores Escolares percebem como propensa ao fracasso, especialmente nas questões pedagógicas. Em síntese, convergem para desafios compartilhados, como sobrecarga de trabalho, excessiva responsabilização e dificuldades na abordagem de questões pedagógicas.

Tratando-se da orientação para encontros de setor, nos quais os Supervisores Escolares reúnem toda a equipe gestora que acompanha, que deveria acontecer bimestralmente, alguns Supervisores Escolares relatam que não percebem resultados nessa forma de encontros; outros alegam não conseguir tempo para preparar e organizar o encontro dentro da quantidade de demandas que já possuem. Outros

alegaram que conseguiram realizar com muito sacrifício e com a ajuda de outros colegas, fazendo assim reuniões setorizadas, mas com várias equipes desses Supervisores Escolares integrados. O Supervisor Escolar S1 relatou, em seu depoimento, seu esforço e ao mesmo tempo as dificuldades encontradas:

S1: Aí é que está, aí que é o problema. A gente só fez duas este ano. Quando eu falei dessa avaliação que a gente fez na semana passada, era pra dizer: “está faltando tempo; está faltando isso; isso é importante e a gente tem que fazer bimestralmente, pelo menos uma”. Então, foi um momento em que a gente viu que a gente não fez como gostaria. Fizemos a reunião, mas não fizemos como gostaríamos, também com relação à periodicidade. Eu tenho 14, 12, 11 escolas. É muito apertado tudo isso. (Entrevista Individual).

Em relação às ideias de Paulo Freire (1982), percebe-se uma busca por diálogo participativo, evidenciando o esforço para construir conhecimento coletivo e promover a participação ativa. A reflexão crítica do Supervisor Escolar S1 sobre a falta de tempo e a necessidade de ajustar a periodicidade dos encontros alinham-se aos princípios freireanos de uma educação que estimula a consciência crítica e a transformação. À luz de Dewey (1979), a tentativa de realizar os encontros reflete a ênfase na aprendizagem como uma experiência ativa e participativa. A busca por implementar esses encontros sugere esforços em envolver os Supervisores Escolares e equipes gestoras em ações práticas de formação.

Na organização, uma ação supervisora que foi se transformando ao longo do tempo, foi o acompanhamento às unidades da rede parceira. O número de unidades supervisionadas cresceu vertiginosamente nos últimos anos. Dos dez Supervisores Escolares entrevistados, sete apontaram que começam a organização determinando as datas em que realizarão as visitas na rede parceira (S1, S2, S4, S6, S7, S9, S10) e três (S3, S5 e S8) alegaram começar/priorizar as unidades que apresentam maior necessidade, conforme os excertos a seguir:

S9: Inicialmente, eu ficava observando o que os outros supervisores estabeleciam como prioridade, para eu ter uma referência, mesmo porque a gente aprende junto com o outro. É sempre um aprendizado. Hoje eu percebo que, felizmente ou infelizmente, a prioridade, na minha atuação, são as parceiras, até pelos problemas que eu vou observando. (Entrevista Individual).

S4: De fato, as parceiras, como eu disse, tomam um tempo muito grande, até no sentido de que a prefeitura também espera que sejamos fiscais. Então, eu acho que você assume uma responsabilidade talvez maior do que você deveria assumir. Você fica ali atento... (Entrevista Individual).

A legislação de parceria determina prazos e o não atendimento às metas, apontado pelos Supervisores Escolares em seus termos, implica na realização ou corte de pagamentos, o que, conseqüentemente, exige uma cobrança maior por parte

da própria diretoria; por isso, alegam que a ação supervisora na rede parceira é ainda mais fiscalizatória e burocrática, estabelecendo uma relação diferente com essas unidades.

Seguindo a ordem de prioridades, demandam espaço na agenda para as visitas às unidades diretas. Entretanto, os Supervisores Escolares relatam que subtraem os dias de plantões e reuniões de Supervisores Escolares, o que permite uma média de três dias na semana para as visitas, totalizando aproximadamente doze dias úteis no mês; ou seja, considerando que cada Supervisor Escolar possui hoje uma média de doze a quatorze escolas, faltam dias para todas as visitas. Dessa forma, realizam duas no mesmo dia, ou algumas escolas, que geralmente são as de administração direta, deixam de ser atendidas. Para dar conta de todas as demandas, descrevem que atendem por telefone, *e-mail*, *WhatsApp*, sempre buscando atender às unidades, mas que há uma dificuldade crucial em organizar o tempo, considerando tantas tarefas, como apresentado pelo Supervisor Escolar S8:

S8: Você vai ter ali o dia da reunião, aí tem o dia do plantão, você tem 3 dias basicamente para fazer visita. Então, se pensar num mês com 4 semanas, você tem ali 4 vezes 3, 12 dias em que você consegue visitar as escolas. Com 14 escolas, você percebe que não tem dia suficiente para fazer visita. Já começa por aí. Assim, não tem dias suficientes. Não tendo dia suficiente, você vai ter que fazer mais de uma visita por dia, e é óbvio que você não vai fazer com qualidade, a qualidade que poderia ou que necessitaria se você tivesse tempo para aquilo. Tempo para, de fato, acompanhar a rotina da escola, dialogar, observar. Como é que você propõe, como é que você orienta a melhoria, se você não observa? Como é que você observa, se você não tem tempo? E aí eu estou falando de um mês normal. E você ainda tem as demandas que chegam. A quantidade de processos de ouvidoria que está chegando é absurda. Você tem 12 dias, chegaram dois processos de ouvidoria ou um processo de apuração. Você demora, no mínimo, dois dias para responder, porque você vai ter que parar, ouvir aquela escola, orientar a escola no que tem que ser feito ou no que foi feito, analisar registro, para fazer o seu próprio registro. Então, assim [...](Entrevista Individual).

Tratando-se do tempo, fator já apontado como uma dificuldade para os SE, a construção dos termos de visita, devido a sua complexidade e as subjetividades de cada unidade escolar, foi elencado como uma ação que demanda atenção, cautela e delicadeza. Dos entrevistados, quatro Supervisores Escolares (S2, S3, S5 e S6) disseram que dedicam muito tempo à construção desse documento, que antecede as visitas *in loco*.

Nas reuniões de Supervisão, que acontecem semanalmente, ficam elencadas as prioridades a serem trabalhadas/dialogadas com as escolas; entretanto, cada Supervisor Escolar é responsável pelos seus próprios termos,

priorizando as demandas mais urgentes e as demandas específicas de cada unidade. Nos depoimentos à entrevista, foi apontada a necessidade do cuidado na escrita desses documentos, no sentido de que todas as orientações estejam presentes, com o objetivo de evitar equívocos, denúncias e o surgimento de apurações preliminares. Estas preocupações foram explicitadas pelos Supervisores Escolares:

S3: No meu dia, o que toma mais tempo, e aí vou pontuar de novo, é a burocracia, na hora de confeccionar o termo, embora eu seja uma pessoa que faça termo super sucinto. Não gosto de ficar compilando legislação em termo. Os termos costumam ser curtos, mas são coisas que a gente tem que tomar muito cuidado. A gente sabe que uma palavra mal colocada... Se acontecer alguma coisa na escola, vão pedir os termos. (Entrevista Individual).

S4: Uma coisa que eu percebo é que o que toma muito tempo é fazer os termos de visita. Eu acho que é isso: organizar as pautas que são trabalhadas na nossa reunião, junto com a supervisão técnica, e trazer esses assuntos para o termo de visita, de modo que essas pautas resultem em conhecimento para a escola, porque eu acredito que não é só pegar a pauta que é trabalhada na reunião e colocar no termo, como se fossem assuntos soltos. Nenhum assunto é solto. Nenhuma pauta é solta. Elas precisam conversar entre si. E colocar isso no termo de visita, de modo que isso resulte em conhecimento, em orientação para as escolas. Eu acho que é o que toma bastante tempo. (Entrevista Individual).

Por ser um cargo efetivo, mesmo apontando a existência de possíveis perseguições aos Supervisores Escolares, por parte das instâncias superiores, o Supervisor Escolar, por não ser designado como cargo político, ainda é autônomo em suas ações. É ele que assume a responsabilidade de escuta às unidades, ouvindo suas angústias e necessidades, e encaminhando os casos que exigem maior urgência de atendimento por parte dos órgãos competentes. Embora aleguem que esta escuta aos Supervisores Escolares é ignorada, sem a sua ação, entendem que as condições poderiam estar ainda piores.

Freire (1982) valorizava que essa autonomia é crucial na função, aliada à responsabilidade na prática educacional e ação consciente dos educadores no processo educativo. Na Supervisão Escolar, a autonomia é evidenciada na escuta ativa às unidades, compreendendo suas necessidades, e na responsabilidade de encaminhar casos urgentes, apesar da sensação de insegurança. O comprometimento do Supervisor Escolar com a melhoria das condições nas escolas é expresso pela atitude de escuta e encaminhamento, alinhando-se à visão de Freire (1982) sobre a importância da práxis educativa, em que a ação transformadora é crucial para o avanço e desenvolvimento na educação.

A reclamação sobre a questão do tempo (reclamação recorrente) foi algo muito

presente e demarcado, tanto no Grupo Focal quanto nas entrevistas, visto que, além das atribuições rotineiras, tem sido solicitada cada vez mais sua presença em apurações preliminares. Quando são convocados, o tempo fica ainda mais escasso e as unidades diretas são deixadas em segundo plano. As apurações consistem em averiguar possíveis infrações funcionais nas condutas de servidores públicos que são denunciados por diversos motivos. Relatam que as denúncias estão sendo cada vez mais frequentes e que isso tem provocado uma diminuição ainda maior do tempo em suas agendas. Os processos de apurações preliminares (PA) são complexos e se efetivam como uma política de culpabilização e punição, como elucidadas pelos Supervisores S6 e S9:

S6: PA eu acho que também é uma demanda. O ano passado, só para ilustrar, a gente ficou com um PA durante uns três meses, porque a gente teve que ouvir muitas pessoas. Ele era muito denso. Envolveu muita pesquisa de legislação. Então, eu acho que tem a questão do PA para o supervisor. Também acho que demanda muito tempo. (Entrevista Individual).

S9: Prioritariamente, a gente se divide entre processos, que sempre você tem! Você tem ali prazo, tem que dar conta. Quando eu prestei o concurso, não estava lá que processo de apuração era prioritariamente responsabilidade do Supervisor Escolar, porque está dizendo que é do servidor público. [...] Eles dizem que vem para a gente porque nós temos essa capacidade, mas eu acho que a questão de processos de PA na prefeitura toma um tempo e é uma responsabilidade, porque você pode ser punido. [...] Se não executar no tempo. Então, existe o PA do PA. Então, nossa prioridade, pelo menos a minha, é atender os processos, o que não deveria ser, porque você fica ali fazendo o levantamento, em um compilado de coisas investigativas, para mandar para outro setor, que vai dizer o veredito final. (Entrevista Individual).

O Supervisor Escolar S9, em relação à burocratização e à política de culpabilização, observou que existem posicionamentos diferentes entre as DREs. Relata que, antes de assumir como efetiva, viveu experiências em outras DREs e percebeu diferenças entre os grupos de Supervisores Escolares de DRE para DRE, e que posicionamentos mais críticos encaminham algumas políticas públicas de forma diferente, sendo um movimento de luta e resistência, quando percebem que elas não consideram a realidade das escolas, conforme evidenciado no excerto a seguir:

S9: O que eu vejo? Estou aqui, neste ano, pelo acesso, mas já estava na supervisão há quatro anos, na DRE de Pirituba. Eu vejo muita diferença na atuação do supervisor, de DRE para DRE! Há nuances sim, de algumas questões positivas, de outras questões negativas, no meu entendimento. (Grupo Focal, encontro 1).

O relato sugere que alguns grupos de Supervisores Escolares adotam diferentes abordagens em relação às políticas públicas, manifestando uma postura de luta e resistência, quando percebem que essas políticas não consideram

adequadamente a realidade das escolas. Essa atuação ativa dos Supervisores Escolares, em defesa de políticas mais alinhadas à realidade educacional, é congruente com os estudos de Evangelista e Shiroma (2003), que exploram a resistência e a luta dos profissionais da educação contra políticas que desconsideram a realidade local.

Na reflexão sobre a ação supervisora, relacionada à construção de identidade e perfil de cada DRE, o Supervisor Escolar S4 argumentou que fazem parte de um grupo majoritariamente novo, em que mais da maioria assumiram recentemente e que fazem parte de uma DRE em que muitos colegas se removem todo ano, sendo essa característica algo que influencia o todo. Esta interpretação ficou presente no diálogo dos Supervisores Escolares S3 e S4:

S4: Quais não são do concurso de 2017? Talvez a gente conte numa única mão! É também a questão de ser uma DRE de passagem!

S3: Isso conta muito!

S4: Então, essa constituição enquanto...

S3: Território...

S4: Enquanto grupo, enquanto unidade, enquanto força para se colocar contrário a políticas públicas!

Em determinado momento, quando você tem um grupo muito mais forte ou muito mais constituído, é muito mais fácil!

Quando você está num lugar em que as pessoas estão brigando para se enxergar, como elas vão se opor? Então, isso é uma característica do nosso território! Assim como é uma característica desse governo! (Grupo Focal, encontro 1).

A interpretação do Supervisor Escolar S4 ressoa com as reflexões de Dubar (2012) e Giovanni (2019) sobre a construção identitária no contexto profissional. O fato de a DRE ser predominantemente composta por Supervisores Escolares mais recentes pode influenciar na construção da identidade do grupo, tornando-o menos consolidado e, conseqüentemente, afetando a resistência ou oposição a políticas públicas.

A menção à dificuldade de se opor a políticas públicas em um ambiente de alta rotatividade reflete a importância das relações e da coesão grupal na ação coletiva, um aspecto que Dubar (2012) aborda em suas análises sobre identidade no trabalho. O diálogo sugere que a dinâmica do grupo, influenciada pela constante chegada e partida de Supervisores Escolares, pode impactar a capacidade de resistência e oposição.

Dessa forma, entendem-se como um grupo que está se constituindo em processos individuais e coletivos, e que há necessidade de buscar estratégias para

superar as dificuldades, resistir, e essa luta passa pela reflexão e pelo coletivo:

S4: Para mim, isso é claro! Esse papel fiscalizatório é presente o tempo todo! Então, a gente precisa se constituir enquanto supervisor e talvez esteja aí a nossa forma de resistir, de se contrapor, inclusive com a reflexão, porque o que podemos, no meio de tantas obrigações, é provocar a reflexão no território onde estamos!

Talvez a gente não possa dizer “- Você não precisa cumprir a normativa!”, porque nós não somos legisladores, mas podemos provocar a reflexão no território onde estamos! Essa retroalimentação vai acontecer desta forma. Não vai ser uma ou duas pessoas falando, mas vai ser o território questionando! (Grupo Focal, encontro 1).

S1: A força é maior! (Grupo Focal, encontro 1).

A ideia de se constituir enquanto Supervisor Escolar é percebida como uma forma de resistência e oposição às demandas externas, alinhando-se com a visão freireana de empoderamento e conscientização. O depoimento destaca a percepção dos Supervisores Escolares como um grupo em constante construção, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Essa perspectiva se alinha com as ideias de Tardif e Lessard (2007), que enxergam a profissão docente como um campo dinâmico, onde os profissionais buscam incessantemente desenvolver identidades e práticas educacionais significativas. O Supervisor Escolar S4, ao abordar o papel fiscalizatório constante, ressalta a necessidade de os Supervisores Escolares se consolidarem profissionalmente para resistir às pressões externas, desenvolvendo expertise e resistência diante de desafios. A ênfase na reflexão, como meio de resistência e contraposição, evidencia a busca por autonomia e consciência crítica, em consonância com as ideias de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Freire (1982) e Tardif e Lessard (2007) acerca da relevância da reflexividade na prática educacional. A provocação da reflexão no ambiente onde atuam denota uma abordagem proativa na influência do contexto educacional. A noção de que a retroalimentação ocorrerá por meio do questionamento do território com o diálogo e a interação entre profissionais da educação, para a construção de conhecimento eficaz.

A afirmação "A força é maior!", feita pelo Supervisor Escolar S1, sublinha o reconhecimento da importância da união e colaboração entre Supervisores Escolares para enfrentar desafios, o que está alinhado com as ideias de Tardif e Lessard (2007) sobre a relevância do trabalho colaborativo e da solidariedade profissional.

Tendo em consideração os diálogos registrados no primeiro encontro do Grupo Focal, os aspectos mais presentes nos depoimentos dos colaboradores da pesquisa estão indicados na Tabela 4.

Tabela 4 – Aspectos mais citados para os menos citados, de como compreendem a ação supervisora – 1º Encontro do Grupo Focal

ASPECTOS CITADOS SOBRE COMO COMPREENDEM A AÇÃO SUPERVISORA	Quantidade de citações
Resistência	25
Distância entre o perfil oficial e as demandas reais	22
Necessidade de priorizar o pedagógico/ pedagógico em segundo plano/ articular o pedagógico com o administrativo	11
Condições inadequadas de trabalho	08
Formação	07
Despreparo	05
Diferenças entre as DREs	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em síntese, numa análise aprofundada das manifestações coletadas no primeiro encontro do Grupo Focal e nas entrevistas individuais, sobre o conceito de “ação supervisora”, emergem diversos desafios e discrepâncias enfrentados pelos Supervisores Escolares. Ao assumirem seus cargos, expressam uma sensação de perda e despreparo, uma vez que as atribuições se mostraram significativamente distintas dos cargos anteriores em suas carreiras. O edital de perfil, publicado em 2015, a partir do Programa Mais Educação São Paulo, criado pelo Decreto nº 56.793/2011, e as atribuições para a Supervisão Escolar propagadas divergiram das demandas reais, sendo que o curso de formação inicial oferecido reforçou a lacuna entre a interpretação do perfil desses profissionais.

Uma constante nas narrativas é a prevalência de aspectos administrativos em detrimento do pedagógico, evidenciando resistências e a necessidade de buscar um equilíbrio entre essas esferas. Os Supervisores Escolares expressam o desejo de superar o caráter fiscalizador/técnico-burocrático, ressaltando que essa ação é, muitas vezes, um reflexo de desejos pessoais, distanciando-se das políticas públicas estabelecidas.

Uma aspiração compartilhada que se evidencia é a necessidade de construir relações dialógicas e de parceria com as Unidades e Gestores Escolares, contrastando com documentos emitidos pela SME (portarias, decretos e instruções normativas publicadas anualmente), que atribuem funções fiscalizatórias ao Supervisor Escolar, resultando em situações temerosas, para colegas que se manifestam contrários a essas ações.

A resistência às ações fiscalizatórias, por parte de alguns colegas que enfrentam o sentimento de medo a perseguições e penalizações, evidencia um ambiente desafiador e ameaçador. Esse medo repercute ao tempo destinado ao pedagógico, enfrentando, assim, obstáculos e sendo relegado a segundo plano, em meio a uma preocupação latente. A busca por equilibrar as demandas burocráticas e o foco pedagógico se revela como um desafio constante, enquanto alguns Supervisores Escolares apontam a necessidade de uma Supervisão capaz de contemplar tanto o micro quanto o macro na gestão escolar.

A falta de formação específica para os Supervisores Escolares, aliada à falta de tempo e à sobrecarga de processos e afazeres administrativos, contribui para um sentimento generalizado de saturação, frustração e condições inadequadas de trabalho. O distanciamento entre o esperado da ação supervisora e as demandas reais é constantemente exacerbado pela dificuldade em conciliar o administrativo e o pedagógico.

A diversidade de posicionamentos entre as Diretorias Regionais de Ensino (DREs) reflete a falta de uma visão unificada sobre a ação supervisora. A ausência de diálogo, na elaboração de políticas públicas, e a sensação de não serem ouvidos pela SME acentuam a fragilidade percebida pelos Supervisores Escolares.

Em meio a esses desafios, destaca-se a importância atribuída à construção de identidade e resistência coletiva, ressaltando a necessidade de tempo e permanência nas DREs, para fortalecer o papel do Supervisor Escolar. Em suma, a reflexão sobre a ação supervisora revela uma intrincada rede de desafios e resistências, destacando a urgência de repensar estratégias de formação, valorização e reconhecimento desses profissionais, na busca por uma atuação mais eficaz e condizente com as demandas educacionais contemporâneas.

5.2 Formação

Interpretar o que dizem os Supervisores Escolares colaboradores da pesquisa, a propósito de suas identidades profissionais e das lacunas em seus processos de formação, foi uma tarefa difícil. As respostas foram muito diversas, tanto nos encontros do Grupo Focal como nas entrevistas semiestruturadas, evidenciando que sentem a necessidade de formação, mas, ao mesmo tempo, revelando uma complexidade de interesses e posicionamentos.

Nos encontros do Grupo Focal, os destaques para a formação dos Supervisores Escolares permearam discussões mais coletivas, como: a formação oferecida pela SME; o excesso do administrativo/burocrático, que prejudica as ações pedagógicas; o perfil dos novos Supervisores Escolares, que, em sua maioria, eram Coordenadores Pedagógicos; os momentos coletivos de formação, que acontecem nas próprias reuniões semanais da Supervisão; as subjetividades formativas de trajetórias pessoais e profissionais.

As entrevistas semiestruturadas individuais focalizaram temáticas já apontadas nos encontros do Grupo Focal. Entretanto, os diálogos priorizaram especialmente as opiniões e necessidades particulares de cada Supervisor Escolar entrevistado. Sobre as necessidades de formação, apareceram temas como: identidade profissional; gerenciamento de sistemas da rede; processos de apuração preliminar; estudos sobre avaliação; formação pedagógica; formação sobre Educação Infantil; relacionamentos interpessoais; e estudos sobre a prática.

No encontro coletivo do Grupo Focal, o S3, após a leitura do trecho problematizador, iniciou sua fala apresentando a complexidade do que se espera do Supervisor Escolar e, nessa expectativa, a relação com a formação desse profissional. Na sua perspectiva, não existe uma preocupação com a formação do Supervisor Escolar, uma vez que persiste uma visão que sua ação é predominantemente técnica. Dessa forma, os Supervisores Escolares continuam a seguir modelos, reproduzindo práticas observadas durante suas experiências/vivências como gestores e professores, indicando uma persistência na abordagem profissional moldada por essas influências passadas, conforme depoimento do S3:

S3: Eu acho que, ao analisar esse primeiro trecho, embora já tenha se passado 25 anos, constata-se que a realidade atual permanece a mesma! Enfim, não mudou nada! A verdade é que a gente está aqui, achando o que se tem que fazer!

Tivemos uma vivência com o Supervisor, enquanto supervisionado por ele. Na verdade, eu acho que isso acaba contando muito, pelo menos para mim, nas primeiras ações, porque, quando eu chegava à escola, eu pensava: “- O que eu tenho que fazer? O que eu vou fazer? Vou fazer o que fulano fazia quando estava na escola!”. (Grupo Focal, encontro 2).

O Supervisor Escolar S3 destaca a ausência de preocupação com a formação pelos governos, ressaltando uma perspectiva predominantemente técnica que persiste ao longo do tempo. Essa visão é criticamente analisada à luz das ideias de Freire (1982) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019). Freire (1982) defendia uma formação que integrasse teoria e prática, indo além do técnico, para abraçar uma

reflexão crítica sobre a realidade educacional. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), ao enfocarem o desenvolvimento profissional contínuo, destacam a importância de uma abordagem reflexiva e contextualizada na formação de professores.

Em seu depoimento, S3 acrescenta que os órgãos governamentais, em especial dos setores relacionados à parte jurídica, tendem a focar apenas nas atribuições fiscalizatórias dos Supervisores Escolares, relegando as responsabilidades formativas para segundo plano. A cobrança recai mais sobre o aspecto administrativo, em detrimento do pedagógico. Tal fato notifica a urgência de uma articulação mais efetiva entre as dimensões pedagógica e administrativa, evidenciando uma distância, como assevera no excerto:

S3: Então, a gente fica muito no que a gente acha, nunca temos certeza, nunca é falado muito bem! Temos uma cobrança institucional de fiscalização. Eu acho que nessa coisa da inspetoria escolar, lá nos órgãos, principalmente os órgãos processantes (PROCED, DINORT), essa visão não mudou. Eles entendem a Supervisão Escolar como uma inspeção escolar, tanto que o Supervisor é punido por não olhar verba, por exemplo. Mas nunca é punido se a escola vai mal na parte pedagógica! Ninguém está nem aí para isto que é o fim da escola! E é isto que a escola se propõe a fazer, mas o Supervisor não é cobrado em relação a aprendizagem por esses órgãos! (Grupo Focal, encontro 2).

No encontro do Grupo Focal, o Supervisor Escolar S7 complementou a fala do colega, ao anunciar seu entendimento de que essa preocupação da formação do SE não existe e ratificou a percepção de que sua ação é considerada prioritariamente administrativa, havendo um distanciamento do pedagógico e, como consequência, a formação de um Supervisor Escolar crítico. Apesar da presença destacada da necessidade de formação nos documentos, os Supervisores Escolares apontam que a formação sistematizada não se concretiza, reiterando uma distância entre o perfil oficial e as demandas reais, bem como resistência por parte da gestão. Sentimento compartilhado no trecho a seguir:

S7: É algo de que se fala muito, mas, de fato, não existe uma ação verdadeira para esse processo formativo. Eu acho que nenhuma das gestões se preocupa realmente com isso, porque não quer um Supervisor de fato crítico! [...] Nós ainda temos, apesar de os documentos pedagógicos falarem ao contrário... Toda e qualquer instrução normativa ou portaria nos coloca enquanto fiscalizadores. Então, é o bem patrimonial, são os contratos de alimentação, é isso, é aquilo, e tudo recai sobre a gente! (Grupo Focal, encontro 2).

O depoimento do Supervisor Escolar S7 remete a Evangelista e Shiroma (2003), quando realizam a crítica aos processos de profissionalização atrelados às políticas de Estado, entre elas a formação dos educadores. Estas chamam os

processos formativos como necessários para o desenvolvimento de um projeto de educação para o estado/país, entretanto, nas mais variadas instâncias, entre elas a Supervisão Escolar, os projetos inexistem, ou quando acontecem são descontextualizados da realidade, ficando o processo formativo sob responsabilidade do próprio educador.

Ainda no Grupo Focal, relataram que as experiências, até então vividas, de formação na SME foram frustradas. A escolha pelos formadores pareceu desconhecer as especificidades do cargo e da própria rede, como ilustra o depoimento de S7:

S7: A burocracia nos demanda muito e até aqui o processo de formação, as poucas situações em que a secretaria se envolveu, acabaram muito ruins, contratando-se uma empresa de fora, que desconhece o trabalho, querendo moldar a supervisão. “- Olha, você vai fazer isso, você vai olhar aquilo, você leva esse papelzinho para observar uma aula!”. (Grupo Focal, encontro 2).

A crítica de S3 à formação do Supervisor Escolar, destacando a predominância de uma abordagem técnica e a falta de mudanças significativas, está alinhada com as perspectivas de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019). Estes pesquisadores ressaltam a importância do desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo, enfatizando que a formação de profissionais da educação deve ser um processo em constante evolução. A crítica de S3 à falta de dinamismo na formação do Supervisor Escolar reflete a desconexão com as necessidades de sua atuação, conforme destacado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), que preconiza uma formação reflexiva e adaptativa às mudanças sociais e educacionais.

Na entrevista, ainda sobre o acesso ao cargo, o Supervisor Escolar S1 apresentou sua dificuldade frente às suas novas demandas. Embora já possuísse uma ampla bagagem profissional, expôs que não bastava misturar tudo que sabia. Destaca que enfrentou muitos desafios, demandas que, enquanto estava na escola, era incapaz de imaginar. Logo, sua sugestão se deu no campo de pensar como se desenvolve a identidade profissional e a constituição do Supervisor Escolar. Para ele, é preciso compreender o que move um Supervisor Escolar, ou se não há mais o que o move, caso tenha sido absorvido pelo sistema.

S1: Eu acho que a identidade profissional e o processo de constituição do Supervisor Escolar. Esse tem que ser foco. [...] Quando você é Supervisor, você já foi ou Coordenador ou um Diretor, ou você trabalhou em DIPED, ou você foi pra SME. Você tem uma formação para além da sala de aula. Mas quando você chega à Supervisão Escolar não, você não consegue misturar tudo e falar: “eu sou um Supervisor Escolar”. Existe especificidade, existe limite, existe fronteira que você também tem que saber observar: onde você vai avançar, onde você não vai avançar, como você vai dizer, como você vai expor

o seu trabalho, sem avançar o limite do outro ou sem se prejudicar. Eu, às vezes, penso que a gente vive num trapézio, sem rede. (Entrevista Individual).

S1: Eu dialoguei, propus questões da ludicidade, refleti sobre espaço. Então, eu percebo que, de 2019 para 2022, eu já sou outro. Estou muito melhor do que quando eu cheguei, mas porque eu tive um apoio que me ajudou a entender esse caminho. Mas ainda percebo que eu estou me formando, estou me constituindo... (Entrevista Individual).

No relato do Supervisor Escolar S1, ele enfatiza a importância de compreender os impulsionadores da atuação do Supervisor Escolar e a formação da identidade profissional, alinhando-se às concepções de Dubar (2012) sobre a negociação de limites, a compreensão da especificidade do papel e um processo contínuo de formação e constituição ao longo do tempo.

Falando de quando iniciou no cargo, o Supervisor Escolar S1 acrescentou que as parcerias estabelecidas foram fundamentais. Sentiu-se acolhido por Supervisores Escolares antigos, e que diante as suas dificuldades; os colegas foram referências em sua tomada de decisões. No diálogo na entrevista, compartilhou:

S1: [...] fui acolhido por quem entendia mais, e eu fui entendendo como era um termo de visita e até hoje eu percebo que eu gosto. Eu aprendi com quem me ensinou e me ensina. (Entrevista Individual).

No Grupo Focal, a fala de parceria e das possibilidades de troca e de aprendizagem com os pares também estiveram presentes. Relataram que, em muitas situações, foram socorridos e orientados pelos próprios colegas, a partir do conhecimento e experiências que estes possuíam. As falas apresentam sentimentos de parceria e troca:

S7: Quando cheguei aqui, minha ex-Supervisora me acolheu! É uma Supervisora incrível, muito sabida de legislação, de tudo, e técnica, muito técnica... Era de EMEF e foi muito bom. Ela até me falou isso! Ao trabalharmos juntas, eu cresci na EMEF e ela cresceu demais na educação infantil. Mas eu fui sentindo, eu fiz visita com outras pessoas também para saber mais ou menos, e tenho hoje o meu próprio perfil! (Grupo Focal, encontro 2).

Considerando a falta de diretrizes para a formação do Supervisor Escolar, quando discutidas no Grupo Focal, apareceram defesas de que ela deva acontecer a partir do cotidiano, na própria formação em serviço, a partir das reuniões semanais da Supervisão Escolar. Para o S3, esse é um movimento que acontece nos momentos em que estão juntos:

S3: Mas, grosso modo, a gente vai numa tentativa e erro mesmo, e no que os outros falam que é perigoso. Acho que a formação do Supervisor se dá muito mais na reunião da quinta-feira. É isso!

Nas entrevistas semiestruturadas, essa defesa também apareceu pelos Supervisores Escolares S3, S4, S5 e S8. Compreendem que a formação em serviço

e com os próprios pares, é uma formação que permite aprender com os mais experientes e compreender as necessidades do ser/fazer Supervisão Escolar e, nessa relação, construir sua própria identidade. Dessa forma, sugerem que

S5: Encontros, compartilhamento das práticas, em que uns trocam com os outros, porque essa troca de experiências faz com que a gente cresça bastante. Há aqueles que têm mais experiência, certamente, já desenvolvem o trabalho há bastante tempo, já vivenciaram muitas coisas e, sem dúvida, você aprende quando você escuta, quando você convive, quando você vivencia, junto com os seus pares, as experiências acumuladas. (Grupo Focal, encontro 2).

Sobre a defesa de parcerias, trocas de experiências e sobre uma formação que aconteça a partir do cotidiano, dos contextos significativos para o grupo e entre os próprios pares, os Supervisores Escolares manifestam um desejo de formação que tem como essência as pedagogias participativas. Nesse contexto, constrói-se a premissa de destacar a importância de examinar a atuação do Supervisor Escolar, de forma abrangente, integrando a compreensão da realidade e conectando teoria e prática em processos de aprendizagem significativos, abrangendo diversas instâncias, instigada a reflexão sobre a relevância dos processos participativos, que se materializam por meio do pensamento crítico, dialógico, da troca de experiências e ação colaborativa.

Ressalta-se, assim, a necessidade de superar paradigmas que negligenciam a complexidade da realidade e das relações, defendendo uma abordagem relacional, contra modelos de fragmentação, compartimentalização e especialização, advogando pela compreensão da realidade como intrinsecamente complexa, repleta de incertezas e contradições. A aprendizagem é valorizada como uma condição humana em constante evolução, destacando que os Supervisores Escolares, ao se engajarem na educação, estão sempre imersos em processos contínuos de mudanças.

Os Supervisores Escolares também defenderam a ideia de que pessoas externas à rede desconhecem a realidade, e a formação corre o risco de não corresponder às necessidades formativas do grupo, conforme pronunciada no diálogo abaixo:

S3: O que tenho dúvida é sobre contratar alguém de fora para formar a gente. Quem é que tem condições de formar a gente? Sabe, eu fico pensando nisso! Se a gente que está há dez anos, doze anos na rede, quinze anos na rede, a gente fica em dúvida sobre o que se tem que fazer! Como é que uma pessoa, que não é da rede, vem e fala: "Vocês têm que fazer isso!". Eu falo: "- Espera aí!". Eu acho que se a gente não tiver condições, acho muito difícil alguém de fora conseguir! (Grupo Focal, encontro 2).

Ainda na perspectiva da formação coletiva, ao mesmo tempo em que havia

uma defesa de formação em serviço, o diálogo foi contraposto por outros Supervisores Escolares, que apontaram uma relação de “esquizofrenia” entre os pares. O Supervisor Escolar S7 apresenta a ideia que a burocracia acaba sendo um refúgio para alguns, uma atitude de comodismo. É preciso estudar para formar, e, quando esse estudo não existe, é impossível acompanhar o que não se sabe, não se conhece. Alega que, ao mesmo tempo em que o grupo reclama da falta de formação, de olhar específico para essa necessidade, percebe que, quando o grupo se organiza para estudar, quando são propostas pautas formativas, há um esvaziamento significativo, um desinteresse que se manifesta de várias formas e que lhe causa um sentimento de incompreensão:

S7: Faço até um desabafo: eu acho que até o próprio grupo – não estou falando só especificamente da DRE X., mas até em conversa com outros colegas de outras DREs – eu acho que somos muito esquizofrênicos! Falamos muito que queremos formação – e existe uma demanda de instrução normativa atrás da outra que nos obriga a estudar –, mas, quando se traz uma pauta formativa, o grupo se dispersa, o pessoal vai embora. Essa é a verdade! (Grupo Focal, encontro 2).

S7: Então, eu acho que existe uma esquizofrenia. Falamos tanto que precisamos, mas quando se consegue, a muito custo, os espaços... Por exemplo, pela manhã, nós temos vinte e nove; à tarde, quando se fala que será para estudar, ficam doze. Já senti isso de outros colegas, de outras DREs. Então, não sei também o quanto que, de fato, a Supervisão quer ser esse parceiro pedagógico? Entendeu a esquizofrenia? Parece que sim, mas, na verdade, não! (Grupo Focal, encontro 2).

E que foi complementada pelo Supervisor Escolar S8:

S8: Mesmo nas reuniões de quinta, se você propõe uma pauta mais formativa... E eu fiz essa tentativa... Nas vezes que eu trouxe um texto para discutir, as pessoas simplesmente começavam a ficar no celular, começavam a sair da sala, não apresentavam interesse naquilo. E isso é frustrante! Então, acaba que você não consegue pensar numa pauta formativa para pessoas que não querem! E ficamos nessa situação de utilizar as reuniões para deliberações, para coisas que são mais direcionadas... (Grupo Focal, encontro 2).

A fala de incompreensão dos Supervisores Escolares S7 e S8 nos remete à defesa de Freire (1982) sobre a importância da rigorosidade ética, no sentido de compreendermos nossas imperfeições e fragilidades, mas que, a partir dessa consciência, há a necessidade de assumir responsabilidades e se comprometer eticamente. Mesmo em um ambiente difuso, e cheio de entraves, um compromisso ético reverbera em proposições, em diálogos e buscas compartilhadas de soluções, em processos formativos e democráticos.

A ausência de interesse em pautas formativas nas reuniões coletivas é destacada, levando a uma redução de pessoas nesses momentos, prevalecendo as pautas administrativas, de assuntos que demandam decisões, deliberações, ações e

posicionamentos coletivos, para pautar e justificar as orientações. O Supervisor Escolar S7 complementa que:

S7: Infelizmente, é isso que nos compromete! Precisamos saber a respeito de orientação sobre afastamento da Covid; o que se faz quando falta água; sobre os bens... É isso que vai nos demandar, inclusive, processualmente! Tem gente respondendo, junto com a escola, sobre o acúmulo ilícito que esqueceu na gaveta... coisas desse tipo! (Grupo Focal, encontro 2).

A discussão sobre a formação em serviço, em especial nos encontros da própria Supervisão geraram divergências. Ao mesmo tempo em que alguns apontaram como uma presença de desinteresse do grupo/colegas, outros justificam o fato de que é impossível, no momento coletivo, contemplar as necessidades de formação, considerando a diversidade pessoal, formativa e profissional de todos os Supervisores Escolares.

Em continuidade, no que tange às percepções sobre a formação, o Supervisor Escolar S3 alegou que esse desinteresse acontece, pois, considerando a quantidade de demandas, o Supervisor Escolar prioriza o que está sendo cobrado e, nesse caso, não é o pedagógico. Acrescentou que, além disso, as necessidades formativas são muito distintas, e o que interessa para alguns pode ser totalmente desinteressante para outros, e, dessa forma, nunca se atingirá uma unanimidade das necessidades de formação, o que pressupõe a necessidade de flexibilidade diante das subjetividades.

S3: A formação, na verdade, é pensada como formação em serviço. As pautas pedagógicas desinteressam mesmo! Às vezes me desinteresso também, porque é muito difícil! É um grupo muito diverso... Então, quando você chega com uma pauta de educação infantil, às vezes vão chegar com o básico, porque há pessoas que não tiveram vivência da educação infantil. Isso desinteressa quem é da educação infantil, que tem uma vivência em práticas avançadas. Mas se você chega com práticas avançadas, àquele que não tem vivência nenhuma, fica “boiando”, porque não entendeu nem o começo!

Você vai falar de EMEF e o pessoal da EMEF acha besteira! É um grupo extremamente diverso, com percursos muito diferentes um do outro. Além de percursos profissionais, os pessoais também! Tem as pessoas como eu... Fui diretor de educação infantil, mas eu era um Diretor que não olhava tanto para a parte pedagógica! Eu deixava para minha AD, e ficava com a parte, na divisão do trabalho, a que eu gostava mais, porque eu estudava educação física. Então, mesmo que a pessoa já tenha um percurso profissional parecido, eles são bem diversos, mas eu ainda acho que a formação no coletivo talvez consiga dar mais resultado! (Grupo Focal, encontro 2).

Nas ideias do Supervisor Escolar S3 sobre a formação e suas percepções ecoam algumas das preocupações e considerações levantadas por Gimeno Sacristán (1995), ao criticar as pressões externas que afetam a formação, a diversidade de necessidades formativas entre os profissionais sobre as diferentes realidades e

contextos educacionais, reconhecendo que não há uma abordagem única que satisfaça a todos. Assim como Dewey (1979), Freire (1982), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), Gimeno Sacristán (1995) reitera sobre a importância da formação contínua, contextualizada e aplicada à prática. Gimeno Sacristán (1995) defende a necessidade de uma abordagem mais participativa e colaborativa na formação, visando à troca de experiências, como uma forma eficaz de superar as diferenças individuais e promover um desenvolvimento mais significativo e com identidade.

A discussão sobre a diversidade formativa também esteve presente nas entrevistas. Três Supervisores Escolares (S2, S3 e S4), ao darem suas sugestões, acrescentaram que compreendem que é muito difícil pensar uma formação que atinja todo grupo da supervisão. Há Supervisores Escolares novos e antigos e o que é novidade para uns é totalmente desinteressante para outros. Mesmo entre os novos, há os que dominam assuntos, como no caso das infâncias, Educação Infantil, e outros que nunca pisaram em uma EMEF, por exemplo. Constataram que, pelo fato de os Supervisores Escolares terem vivido trajetórias diferentes, experiências distintas, constituir-se Supervisor Escolar é um desafio; entretanto, os desafios são distintos e cada um possui a sua própria necessidade. Dessa forma, manifestam a possibilidade da formação por temáticas.

S3: Sim e eu acho que pode ser que se pontuem temas... Por exemplo, a gente vai trabalhar sobre avaliação de resultados educacionais. Aí você tem um supervisor que “manja pra caramba” disso mesmo. A pessoa é fera nesse assunto... Há colegas na rede que têm doutorado na Unicamp em avaliação, sobre avaliação externa. Aí o cara vai falar: “meu, pra que? Eu estou com uma demanda de processo, com uma demanda disso! Eu vou fazer minhas coisas”. Para ele, vai ser mais útil talvez fazer essas coisas. Às vezes é um problema que não gera interesse: “Ah, sobre esse tema, a busca ativa, eu não tenho problema na minha escola”. Eu acho que a gente é muito simplória, trabalha com a corda no pescoço, e a gente está só pensando nos problemas que a gente tem agora. Nos problemas de amanhã, a gente pensa amanhã. Infelizmente, a gente pensa assim. (Entrevista Individual).

A reflexão dos Supervisores Escolares S2, S3 e S4 sobre as dificuldades inerentes à formação da Supervisão Escolar, especialmente considerando a diversidade de experiências e necessidades do grupo, remete-nos a Tardif (2017) e suas contribuições sobre a formação profissional. A constatação de que os Supervisores Escolares vivenciaram trajetórias e experiências diversas destaca a complexidade na constituição da identidade do Supervisor Escolar. A sugestão em abordar a formação por temáticas, proposta por S3, ressoa na necessidade de uma formação mais centrada nas práticas específicas da profissão. O reconhecimento de que alguns Supervisores Escolares dominam determinados assuntos, enquanto

outros não têm experiência em áreas específicas, destaca a heterogeneidade do grupo, evidenciando a diversidade de competências e conhecimentos individuais, enfatizando a singularidade da formação profissional. Além disso, a observação de que cada Supervisor Escolar possui suas próprias necessidades e desafios reforça a perspectiva de Tardif (2017) sobre a individualização da formação, adaptando-a às peculiaridades de cada profissional. Assim, observa-se uma convergência nas reflexões sobre a complexidade da formação da Supervisão Escolar e a importância de considerar a diversidade de experiências e demandas individuais no processo formativo. Não se trata de defender que toda a formação seja individual, mas sim a importância de não desconsiderar as singularidades, o que corrobora com o próximo depoimento.

De acordo com o Supervisor Escolar S4, essa diversidade agrega em momentos de troca, mas existe uma necessidade formativa, além do compartilhamento de ideias e opiniões. Acrescenta que os Supervisores Escolares são muito sabidos, muito críticos e formadores; logo, torna-se ainda mais difícil uma formação que consiga agradar e alimentar a todos, em suas subjetividades, e que, segundo ela, existe a necessidade de se atentar para isso:

S4: Esse é um território de pessoas muito sabidas, muito vividas, muito experimentadas, essa mescla de pessoas que já estão aqui há muito tempo, e uma leva também – eu não sei, talvez você saiba em porcentagem, mas eu acho que, hoje, mais de 50% da supervisão é deste último concurso. Então você tem que pensar numa formação que também seja atrativa para essas pessoas que estão aqui há tanto tempo. Que você, então, traga discussões que acrescentem, mas que também formem quem está chegando. Vou trocar em palavras: é olhar muito para o público e observar a demanda e a característica desse público, que é um público muito específico e que precisa ser trabalhado como específico. Às vezes a gente ouve: “ah, a Supervisão se acha”. Não é que a supervisão se acha. Talvez alguns se achem mesmo, mas não é que a Supervisão se acha. É que, realmente, pela demanda de trabalho, você tem que abrir o seu leque de informação. Então, você não pode ir para um lugar de formação e esquecer que aqueles lá têm esse lugar de fala. Se não, aí eu acho que começam os atritos. Qual é a metodologia? Não sei, mas eu acho que qualquer coisa que for pensada tem que ser pensada a partir da característica desse grupo, que é um grupo muito específico e que tem que ser levado em consideração. (Entrevista Individual).

No entendimento do Supervisor Escolar S8, é um equívoco a leitura realizada de que os Supervisores Escolares já possuem conhecimentos e formação necessária para dar conta das atribuições do cargo. Embora seja um concurso de acesso, em que esse profissional já passou por cargos gestores como Diretor de escola, Coordenador, Assistente, mesmo nessas funções, a experiência pode ser muito diversa, muito plural, o que conseqüentemente se deslumbra em perfis distintos e que

não, necessariamente, possuem em sua formação os requisitos necessários de formação que se espera que o Supervisor Escolar já possua. Ao trazer a Lei nº 14.660, assevera:

S8: Quando a carreira foi elaborada, com a Lei 14.660, em 2007, as pessoas que pensaram sobre isso propuseram que os concursos fossem apenas de acesso. Foi uma forma encontrada de se garantir que as pessoas que estivessem nos cargos de gestão conhecessem minimamente o funcionamento da rede. Ainda assim, percebemos que quem vem para Supervisão, passando pelo cargo de Diretor, tem uma vivência; quem vem do cargo de Coordenador tem outra vivência! E tem as pessoas que vêm com cargo de gestor externo! São profissionais que foram gestores na rede do Estado e chegam na Supervisão sem ter sentido a vivência da gestão na nossa rede!

S8: Então, assim, por mais que eles tenham pensado nesse acesso, que de certa forma você teria uma formação anterior com base na sua vivência profissional, ainda assim, existem lacunas. Na própria elaboração da carreira, essas lacunas vão ser percebidas e eu acho que, nesse aspecto, o que facilita para nós é termos uns aos outros! (Grupo Focal, encontro 2).

Nesse sentido, a fala do Supervisor Escolar S8 corrobora com a defesa de Freire (1982) em que aprender é um ato eterno de construir e se reconstruir. O ato de “pensar certo” exige a necessidade de uma mente que permite a abertura em oposição a concepções radicais e absolutas, novos conhecimentos permitem a construção de novos saberes, do diálogo, alicerçados na liberdade e desenvolvimento da autonomia. Logo, os Supervisores Escolares devem compreender a formação com um processo sempre em movimento e que não há conhecimento cristalizado; logo, não são os detentores do saber.

Na compreensão do Supervisor Escolar S4, a identidade profissional do Supervisor Escolar se constitui na prática e com o tempo. É preciso passar pela experiência. Para ele, os Supervisores Escolares vão se constituindo na prática e em movimento. Confessou ser esse seu sentimento, mas que, embora já esteja há aproximadamente cinco anos no cargo, sua sensação é que ainda está nesse processo de constituição e não sabe se um dia se sentirá pronta. O Supervisor Escolar manifesta que:

S4: [...] embora a gente chegue aqui com toda essa experiência, a gente também está se constituindo como supervisor e isso é uma loucura. Acho que isso é o pulo do gato, porque, de fato, você chega aqui com uma bagagem muito grande, mas como encaixar essa bagagem e perceber que o seu lugar agora não é mais esse? Eu acho que é o principal desafio. Quando se constitui supervisor, você tem que tomar cuidado. [...] Então é essa relação do que fomos e o que estamos nos constituindo. Eu acho que tem que ser bem pensado por nós mesmos. Talvez daqui a uns 10, 20 anos eu saiba. (Entrevista Individual).

Ao relacionar o relato de S4 com os estudos de Formosinho e Oliveira-

Formosinho (2019) e Dubar (2012), observa-se uma convergência nas reflexões sobre a construção da identidade profissional do Supervisor Escolar, enfatizando a necessidade de formação contínua, reflexiva e adaptável ao longo da prática profissional, considerando a natureza contínua e gradual do desenvolvimento profissional. Tardif (2017) também colabora com essa afirmação, quando defende que o desenvolvimento profissional ocorre progressivamente, com novas ações surgindo com o tempo, a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas.

Indo para outra perspectiva, três Supervisores Escolares (S2, S3 e S6), durante as entrevistas, apontaram a necessidade de formação em relação aos processos administrativos e geracionais da rede, como lidar com apurações preliminares, o passo a passo correto, dentro de processos de apuração, domínio de ferramentas da rede, como sistemas SIGPEG (relacionado a salários) e EOL (gerenciamento de vagas, estudantes e escolas); enfim, todos que diretamente estão relacionados ao acompanhamento do Supervisor Escolar e que, em algumas situações, nunca foram de domínio desses profissionais, em seus cargos de origem. Os Supervisores S2 e S4 expressaram seus sentimentos de fragilidade em seus depoimentos:

S2: Os processos administrativos, porque, geralmente, quando chegam para a Supervisão, são muito pesados. Há muita coisa para fazer: o passo a passo do que tem que fazer primeiro. Quem precisa ser chamado? Como é que é? Por carta? Eu acho que deveria ter uma formação para isso. (Entrevista Individual).

S4: Neste momento, é falar sobre PA, sobre apuração preliminar. Eu acho que nós somos muito frágeis. A gente é a ponta fraca desse iceberg. Eu sou pedagoga, eu sei alfabetizar. Nos processos, às vezes a gente se vê em situações delicadas e com pouco suporte e com pouco conhecimento mesmo. Então, eu acho que sim, é uma demanda muito específica, uma demanda que está para além de tudo que a gente discutiu até hoje, e eu acho que a formação precisaria passar por isso. Não vejo nenhum empenho, não vejo nem que seja uma demanda na secretaria. Talvez porque se a gente olhar a quantidade de serviços, isso representa muito pouco. (Entrevista Individual).

Na entrevista, os Supervisores Escolares S3 e S8 também apontaram a necessidade de estudos sobre levantamento de dados e avaliações. Apontaram que a rede mobiliza diversos tipos de avaliações, que, conseqüentemente, produzem diversos dados, tabulações e informações. Entretanto, apontaram que as escolas não sabem o que fazer com esses dados e os Supervisores Escolares também não sabem. Os dados são apenas constatados e pouco mobilizam as equipes. Fizeram uma crítica às formas de avaliação e às próprias interpretações das Diretorias de Ensino, que tratam todos os resultados como iguais, sendo que, na verdade, eles sofrem diversos distratores; entretanto, minimamente, é possível elucidar variáveis que podem ser

significativas, propulsoras de mudanças para as escolas, informações que, quando bem interpretadas, poderiam provocar novos projetos, novas ações. Foi apontada a necessidade de compreensão dos dados para redirecionamento e criação de políticas públicas adequadas, e não somente como processos de culpabilização e individualização na criação de *rankings*, como acontecem hoje. Para o Supervisor Escolar S3:

S3: Eu acho que sobre avaliação de resultados educacionais, sobre as avaliações mesmo, tanto internas quanto externas. Saber lidar com esses dados e utilizá-los para uma mudança na prática. Falta um pouco assim, pelo menos para mim, de saber olhar para alguns resultados. Eu acho que, para a Supervisão Escolar, seria bom, porque a Supervisão tem que ter uma visão mais política da sua ação. A gente tem que se declarar. Eu acho que a gente tem que fazer isso. Pode ser que mude aí um dia, mas eu vejo que, muitas vezes, o Diretor e o Supervisor compraram uma ideia da secretaria, que é bem focada. Eu acho que a gente tem que saber diferenciar o que é política pública, política de governo e política de Estado. Acredito que, quando chegam os resultados da prova Brasil ou da prova São Paulo, é preciso saber olhar para aqueles resultados de forma justa e embasar na academia. O que a gente vê é que, quando chegam os resultados, o que a SME propõe é algo meio nebuloso. Então, você vai usar uma avaliação externa, em que eles se debruçam sobre as políticas públicas da educação. (Entrevista Individual).

Essa crítica alinha-se às preocupações de Enguita (1991) sobre a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e contextualizada na interpretação de resultados educacionais e sobre a complexidade das relações políticas no contexto educacional. A referência à nebulosidade nas propostas da Secretaria Municipal de Educação (SME), ao receber os resultados das avaliações externas, ressalta a importância de uma abordagem transparente e fundamentada nas políticas educacionais que realmente promovam a qualificação dos processos formativos nas escolas.

Na entrevista, o Supervisor Escolar S7 apontou a necessidade de formação pedagógica. Dentre as atribuições previstas para o Supervisão Escolar, está previsto acompanhar as aprendizagens, entretanto, para que isso se consolide de forma efetiva, o Supervisor Escolar precisa estar em constante processo de formação e estudo, para que assim consiga dialogar com suas unidades e realizar proposições, sugestões que de fato promovam a qualidade das relações de ensino de aprendizagem dentro da escola. Para ela, existe uma fragilidade na formação:

S7: Mas isso a gente consegue fazer, por exemplo, nas reuniões. Houve a publicação de uma instrução normativa, então, vamos ler e entender, para que todos os Supervisores deem a mesma orientação e não ficar aquela coisa de cada um interpretar como quer. Mas, para a gente, de fato, acompanhar as aprendizagens, colaborar com esse olhar de quem está vendo as coisas ali de fora, infelizmente deixamos muitas coisas, e para contribuir com as escolas, a nossa formação teria que ser mesmo aprofundar as questões

pedagógicas, os conhecimentos pedagógicos, porque eles embasam também a nossa ação. A gente fala tanto, a gente cobra tantas coisas das escolas, e a própria Supervisão não contribui com a escola para isso. (Entrevista Individual).

A necessidade apontada pelo Supervisor Escolar S7, de uma formação pedagógica mais aprofundada, pode ser relacionada aos estudos de Libâneo (2002), Nóvoa (1992) e Gimeno Sacristán (1995), que abordam temas cruciais na formação de profissionais da educação. O Supervisor Escolar destaca a importância de uma formação contínua e aprofundada em conhecimentos pedagógicos, ressaltando que esses conhecimentos são fundamentais para embasar sua atuação e colaborar efetivamente com as escolas. Libâneo reflete sobre a necessidade de uma formação que contemple aspectos pedagógicos sólidos, permitindo que os profissionais da educação atuem de maneira eficaz nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. Além disso, a referência à fragilidade na formação e à importância de uma abordagem mais profunda nas questões pedagógicas é priorizado por Nóvoa (1992), que destaca a importância de uma formação reflexiva e contextualizada. Gimeno Sacristán (1995), por sua vez, enfatiza a necessidade de uma formação que vá além de aspectos técnicos, integrando uma visão crítica e reflexiva sobre a prática educacional. A observação do Supervisor Escolar S7, sobre a falta de contribuição da Supervisão para as escolas, nesse sentido, está alinhada com a perspectiva de Gimeno Sacristán (1995) sobre a importância de uma formação que promova a qualidade das relações de ensino e aprendizagem.

Durante a entrevista, o Supervisor Escolar S10 apontou a sua necessidade de estudar sobre os documentos da Educação Infantil. Sua experiência sempre foi no Ensino Fundamental e, ao acessar o cargo, deparou-se com a necessidade de acompanhar escolas infantis, que para ela tem sido uma dificuldade. Na Supervisão Escolar se entende prioritariamente como Supervisor de escolas de Educação Infantil, uma vez que possui uma Unidade de EMEF e o restante são todos CEIs parceiros e unidades diretas.

Também na entrevista, o Supervisor Escolar S9 apontou a importância de repensar o papel do Supervisor Escolar como alguém que atua o tempo inteiro na mediação de conflitos. Entende essa explosão de processos de apuração preliminar como uma urgência, para se trabalhar as relações dentro das escolas. Para ela, a bipolaridade e a intolerância têm predominado as relações. Os diálogos estão cada

vez mais ausentes ou, quando acontecem, estão cheios de intimidações, assédios e ameaças.

Sugere, ainda, que as 13 DREs façam uma pesquisa sobre os principais motivos de denúncias que acarretam a abertura de apurações preliminares e que esse seja um incentivo de formação para os Supervisores Escolares, sendo, esses, responsáveis em atuar e acompanhar as unidades em suas dificuldades, dentre elas, os conflitos interpessoais. Acrescenta que a vida precisa de leveza, de arte, de cultura, sensibilidade e poesia, que sente necessidade de momentos de formação que envolvam as emoções, sentimentos. Busca a ideia de um Supervisor Escolar menos técnico e mais humano, em especial no trato das relações. Dessa forma, defendeu:

S9: É. Sabe, é essa questão dos conflitos nas unidades. Assim, qual a bagagem que nós precisamos ter para lidar com tudo isso, porque às vezes você também tem o seu limite ali. [...] Eu acho que a grande parte desses PAs que a gente tem, poderia diminuir significativamente, se a gente, efetivamente, tivesse trabalhado a questão humana nas relações. Você tem uma tensão muito grande nas escolas. (Entrevista Individual).

Buscando uma resposta para essa necessidade de relações mais humanas, Freire (1996) assevera que os educadores devem cultivar a habilidade de promover a escuta atenta e o respeito às diferenças. A prática educativa deve incentivar questionamentos, a aceitação, o diálogo baseado em afeto e empatia, permitindo a liberdade para expressar opiniões e o respeito mútuo. Toda forma de comunicação, incluindo emoções e sentimentos, é valorizada. Isso implica em cultivar afetividade, alegria, rigor ético e metodológico, esperança, amorosidade, generosidade, escuta, diálogo e comprometimento. Os educadores entendem seu trabalho como uma peculiaridade humana, comprometida com o constante processo de crescimento, formação, desenvolvimento, mudança, aprimoramento, reorientação, reinvenção e transformação das pessoas. Nesse sentido, a formação para a empatia e o respeito minimizariam as tensões e conflitos cada vez mais pulsantes nas unidades escolares.

De forma mais direta, o Supervisor Escolar S8, também apresentou preocupação com as relações interpessoais, sugerindo uma formação voltada à psicologia para o trabalho. Compreende dificuldade na relação com os próprios pares. Para ele, a Supervisão Escolar é um grupo muito complexo, de pessoas muito difíceis e cheias de ego, o que conseqüentemente dificulta o encaminhamento coletivo de decisões e ações. Compreendendo essa carência, relata que, por conta própria, está procurando formação:

S8: Eu estou fazendo pós em psicanálise organizacional, ou psicologia do trabalho, psicologia organizacional, vai haver um monte de coisas de relações

mesmo interpessoais [...] tem algumas ferramentas ali que eu percebo que são bem necessárias, porque a gente acaba aqui na Supervisão fazendo relacionamento interpessoal o tempo todo, porque você faz muita mediação: é mediação com um setor, é mediação com outro setor, é mediação com um responsável, com o outro e, às vezes, essas mediações, se elas não forem bem amarradas, bem construídas, bem-feitas, você acaba tendo muita dor de cabeça e muito problema. Até na questão de administração de ego, sabe, porque existe e não é da educação, é do ser humano e é de qualquer empresa. Relação interpessoal é administrar ego e eu acho muito difícil administrar ego, porque tem que começar administrando o seu próprio ego. (Entrevista Individual).

Quatro Supervisores Escolares (S2, S5, S8 e S10) apontaram que a formação deveria ser *on-line*. Alegaram a falta de tempo, e a formação seria mais uma demanda, dentro das tantas atribuições que já possuem. Acrescentaram que, geralmente, os cursos são realizados nas regiões mais centrais, perdendo-se assim muito tempo de deslocamento, com o enfrentamento do trânsito, e que estes fatores acabam sendo desestimuladores. Os demais apontaram que poderia ser presencial, retomando a ideia já apresentada para que ela aconteça dentro da própria rotina, considerando em especial os momentos de reunião dos Supervisores Escolares, que acontecem semanalmente. Assim, acrescentam:

S2: Então, nós já temos essa reunião na quinta. Acredito que colocar mais uma reunião na semana ia ficar muito puxado. Então, eu acho que poderia usar a tecnologia, com um encontro *on-line*. Já ajudaria bem. (Entrevista Individual).

S10: Hoje para ficar mais fácil, ser online. Acho que pra maioria dos Supervisores, é melhor *on-line*. Presencial normalmente quando se é disponibilizado, por exemplo, normalmente é, em SME, pra gente ir e voltar perde-se muito tempo, mais fácil que seja *on-line*. (Entrevista Individual).

Somente dois Supervisores Escolares (S5 e S7) apontaram essa formação como algo que deveria ser obrigatório a todos, não de forma engessada; mas entendem que um grupo necessita de uma formação comum. Os demais Supervisores Escolares entrevistados alegaram que, pela diversidade de trajetórias dos colegas, a formação deveria ser por escolha de temas e opcional, ideia que foi apresentada também no encontro do Grupo Focal.

Houve a defesa, pelo Supervisor Escolar S7, que a Supervisão Escolar deveria possuir um PEA, algo além da última publicação sobre o horário de formação dos gestores, que determina 4h de estudo semanal (a Portaria nº 1.818, de 1994, mas que só entrou em vigor em 2023). Alegou que esse horário tem sido consumido pelas demandas já existentes e que o PEA deveria ser uma proposição, como acontece nas escolas. Essa ideia também apareceu no encontro do Grupo Focal. Sugere-se que seja verificada, coletivamente, uma demanda de formação, de forma democrática, e,

durante os anos, seja experimentada uma formação sobre essa necessidade diagnosticada. Assim, aponta seu desejo:

S7: Eu queria mesmo que fosse tipo um PEA. [...] Então, esse tempo a gente não tem, e essa é outra formação que eu falo que tem que ter esse caráter pedagógico mesmo, que tem que aprofundar junto com as diretrizes da secretaria. Afinal, como é que a gente acompanha o que não sabe? Não dá para acompanhar o que não se sabe. O modelo PEA, é o mais próximo, materializado que nós temos, de termos, no mesmo dia, todos juntos, na DRE, no dia da reunião, em metade do período, uma formação séria. (Entrevista Individual).

As ideias apresentadas pelos Supervisores Escolares evidenciam uma forte conexão com os princípios democráticos de John Dewey (1979). A ênfase na participação coletiva na decisão destaca a importância de envolver ativamente os membros da comunidade escolar na tomada de decisões relacionadas à formação, refletindo a visão deweyana da democracia como uma prática de vida participativa. Além disso, a proposição como processo democrático, exemplificada pela sugestão de transformar o PEA em uma construção coletiva adaptável, ressoa como um esforço contínuo, moldado pelas experiências e necessidades dos envolvidos.

Sobre motivações pessoais, o Supervisor Escolar S1 acrescentou a importância dos movimentos de formação para todo o grupo, mas demarcou que o Supervisor Escolar precisa, como qualquer educador, investir em sua própria formação, fruto de motivação pessoal, como cursos de especialização, pós-graduação, mestrados e doutorados. Para ele, a rede deveria incentivar e possibilitar parcerias, inclusive arcando com os custos. O Supervisor Escolar S1, na defesa de sua ideia, também apresenta proposições:

S1: Mas eu acho que tem que ter uma formação para, além disso, uma formação, uma especialização, um curso de extensão, uma formação *stricto sensu*, mestrado, doutorado. Eu acho que são elementos que ajudam.

Entrevistadora: Mas isso como uma opção individual ou uma proposta coletiva?

S1: Eu acho que os dois casos: uma proposta coletiva, com a prefeitura pagando um curso, como ela já pagou, ou uma pessoa, individualmente. Eu, por exemplo, a prefeitura não paga o meu curso, mas eu estou fazendo. (Entrevista Individual).

Foi apontada também a ausência de relação com a academia, pelo Supervisor Escolar S3. Os estudos estão distanciados das práticas, da realidade e vice-versa, e, dessa forma, as tentativas acabam não correspondendo às expectativas. Ponderou que um mediador acadêmico poderia promover reflexões significativas; entretanto, foi apontado como ineficaz uma formação vinda de pessoas que desconhecem a rede, sua história, conquistas e desafios. Nesse aspecto, as percepções individuais são

distintas. Houve sugestões de que a formação poderia vir dos próprios pares (S3, S4 e S5), como também de colegas de outros setores das Diretorias Regionais (S2 e S3).

Como uma observação e alerta, o Supervisor Escolar S7 sente a necessidade de que a formação, oferecida pela secretaria aos Supervisores Escolares, seja de propostas que possibilitem a reflexão e o fortalecimento dos mesmos, e não modelos engessados que apresentem um rol taxativo de ações e atribuições. Tais ações podem se configurar em uma tentativa de burocratizar ainda mais o trabalho da Supervisão. Assim, depõem:

S7: Por isso é muito perigoso quando a gente solicita para a SME que quer formação. Que formação é essa que vem? Quando vem, é teórica, não conversa com a prática! Mas se alguém vem aqui trazer um rol taxativo, e fala “não saia uma vírgula disso”, também não aceitamos! (Grupo Focal, encontro 2).

É necessário ter em mente que, para cultivar indivíduos com pensamento crítico, é essencial focar na formação, dotados desse mesmo atributo. Nesse contexto, Pinazza (2014) referencia a concepção de Dewey (1979), que advogava pela natureza reflexiva dos educadores. Dewey (1979) valorizava a inventividade dos educadores como um ato democrático, condenando abordagens de ensino que restringem a inteligência dos profissionais da educação; ou seja, como citado pelo Supervisor Escolar S7, as propostas de formação devem privilegiar a emancipação crítica dos Supervisores Escolares e não armadilhas de controle e engessamento.

Ainda sobre os processos formativos dos Supervisores Escolares, no encontro do Grupo Focal, foi apontado, pelo Supervisor Escolar S9, o desconhecimento da própria história da Supervisores Escolares na cidade de São Paulo. Esse percurso não é discutido, refletido, compreendido, o que provoca um sentimento de falta de pertencimento. Por mais antigo que o cargo seja, a percepção é que os Supervisores Escolares estão sempre se constituindo, em movimento de construção.

As observações do Supervisor Escolar S9 comungam com as perspectivas de Dubar (2012), Marcelo (2009) e Tardif (2017), no contexto dos processos formativos. Dubar (2012) destaca a importância da identidade profissional e da trajetória histórica na construção do sentido de pertencimento. O desconhecimento da história dos Supervisores Escolares pode ser interpretado como uma lacuna na construção dessa identidade profissional, afetando o modo como eles se percebem no contexto educacional. Marcelo (2009), ao discutir a formação de profissionais da educação, enfatiza a importância da reflexão sobre a prática e do entendimento da própria história profissional, como fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo. A falta

de discussão e reflexão sobre a história dos Supervisores Escolares em São Paulo pode influenciar negativamente sua capacidade de análise crítica e aprimoramento constante. Por sua vez, Tardif (2017) destaca a dinâmica de construção identitária ao longo da carreira profissional. A percepção de que os Supervisores Escolares estão sempre se constituindo e em um movimento de construção reflete a visão de Tardif (2017) sobre a profissão como uma jornada de desenvolvimento contínuo. Isso ressalta a necessidade de processos formativos que considerem não apenas o presente, mas também a trajetória histórica e o futuro da profissão.

Tratando-se da metodologia, houve consenso sobre a necessidade da diversidade de escolhas no processo formativo, escolhas que provoquem e que motivem, com leituras, vídeos, músicas, trocas e, principalmente, com reflexões assertivas sobre a prática, com suas exigências cheias de desafios. Comunicaram o desejo de ter momentos de pausas, reflexão, momentos para pensar e sair do automático.

Fazendo uma relação com as expectativas metodológicas de formação apontadas pelos Supervisores Escolares, de acordo com Pinazza (2014), Dewey (1979) acreditava na construção participativa do conhecimento, destacando a importância do trabalho com pesquisas, hipóteses e estimulando a inteligência, curiosidade e potencial dos estudantes. Essa perspectiva enfatiza o papel ativo dos envolvidos na formulação de problemas e na orientação de seus próprios processos de investigação. Essa abordagem destaca o respeito à individualidade e contexto do qual fazem parte.

Sobre a atribuição formativa dos Supervisores Escolares, junto às suas respectivas equipes, ratificaram que desejam construir momentos de discussão, de análise de estudos e proposições, mas falta tempo, e não vontade. Desabafaram, tanto nas entrevistas individuais como nos encontros do Grupo Focal, que, após a pandemia, novas exigências têm recaído sobre o Supervisor Escolar, assumindo, em algumas situações, papéis de psicólogos, investigadores; enfim, demandas que sentem que não dão conta e para as quais não estão preparados.

Ainda sobre o acompanhamento formativo das unidades, um fator prejudicial apontado foi o próprio processo de atribuição. Muitos Supervisores Escolares, em especial os mais novos, mudam de setores (grupo de escolas) todos os anos e isso prejudica o acompanhamento, a formação e a continuidade das ações. Sentem que estão sempre recomeçando.

Apesar de todas as dificuldades, da sensação de estarem sempre agindo na urgência e emergência, afirmaram se sentirem responsáveis pelas Unidades, como se as mesmas fossem filhos para eles. Nessa relação, apresentaram também o sentimento de solidão, tanto em relação aos problemas, pois, quando surgem, eles são de responsabilidade específica do Supervisor Escolar da Unidade, como também os processos formativos, em que, no dia a dia, embora existam parcerias, a ação acaba sendo um movimento subjetivo (próprio), cada um faz as escolhas à sua forma, de acordo com as suas prioridades, da forma que entende ser a melhor forma de fazer.

Tendo em consideração os diálogos registrados no segundo encontro do Grupo Focal, os aspectos mais presentes nos depoimentos dos colaboradores da pesquisa estão indicados na Tabela 5.

Tabela 5 – Aspectos mais citados para os menos citados, de como compreendem a Formação para os Supervisores Escolares – 2º Encontro do Grupo Focal

ASPECTOS CITADOS SOBRE COMO COMPREENDEM A AÇÃO SUPERVISORA	Quantidade de citações
Distância formação e demandas / desconhecimento das necessidades formativas / perfil inadequado dos formadores / distância academia e realidade da rede	23
Necessidade de formação entre pares / necessidade de parcerias e processos formativos internos	14
Condições de trabalho / mudanças frequentes / muitas escolas / responsabilização do SE por tudo / descontinuidade no acompanhamento das UEs / necessidade de priorizar o pedagógico / necessidade parcerias	08
Ausência de formação / SE vai se constituindo na prática / despreparo	07
Ausência de registros e história da SE	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao aprofundar a reflexão sobre a formação do Supervisor Escolar, em síntese, os apontamentos presentes, tanto nas entrevistas quanto no encontro do Grupo Focal, revelaram uma série de desafios e lacunas na construção do desenvolvimento da formação do Supervisor Escolar. Um dos aspectos destacados é a persistência em suas ações, de práticas baseadas em modelos observados durante a trajetória profissional, indicando uma fragilidade de atualização nas abordagens adotadas ao longo dos anos.

A falta de reconhecimento das atribuições formativas dos Supervisores Escolares, pelos órgãos centrais, em especial os que cuidam dos processos, é ressaltada com uma priorização da cobrança excessiva sobre aspectos

administrativos, em detrimento dos pedagógicos. Essa lacuna formativa é acentuada pela ausência de uma formação sistematizada, resultando em processos formativos fragmentados e muitas vezes guiados por tentativa e erro.

A constatação de que a formação em serviço para Supervisores Escolares é, muitas vezes, apenas uma intenção expressa em documentos, destaca a falta de interesse da gestão em promover uma formação crítica e efetiva. A responsabilização dos Supervisores Escolares por problemas administrativos, sem considerar suas contribuições para o pedagógico, reforça a necessidade urgente de equilibrar as atribuições desses profissionais.

A resistência/preocupação às iniciativas formativas externas, a falta de articulação com a academia e a percebida desconexão entre as demandas da rede e os modelos de formação oferecida acentuam a necessidade de uma abordagem mais interna e contextualizada. Arelado a isso, a diversidade de trajetórias e interesses entre os Supervisores Escolares destaca a importância de uma formação mais personalizada, reconhecendo as diferenças e necessidades específicas de cada profissional. O apelo por formação entre pares é predominante, promovendo a construção coletiva de conhecimento e experiência.

Entretanto, a contraposição à implementação de pautas formativas nas reuniões semanais, aliada à falta de tempo dedicado ao pedagógico, evidencia reiteradamente a complexidade de conciliar as demandas administrativas e pedagógicas. A pandemia ampliou essa dificuldade, relegando ainda mais as questões pedagógicas a um segundo plano, em meio às emergências.

O reconhecimento de que a identidade do/a Supervisor/a Escolar está em constante construção, somado à falta de registros históricos sobre a trajetória da Supervisão Escolar em São Paulo, reforça a necessidade de um plano de formação que fortaleça esse grupo profissional.

Em última análise, a formação do/a Supervisor/a Escolar emerge como um desafio multifacetado, que demanda uma abordagem integrada, focada nas especificidades e necessidades reais desses profissionais. O reconhecimento da importância de momentos de reflexão e a busca por uma formação contínua e contextualizada, em contextos participativos, são passos fundamentais para fortalecer a atuação dos Supervisores Escolares e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do sistema educacional como um todo.

5.3 Papel político

Na perspectiva de evidenciar a compreensão dos entrevistados sobre o papel político da Supervisão Escolar, obtivemos uma diversidade de respostas. Entretanto, foi unânime a percepção e o reconhecimento desse papel, que não é neutro, como também de sua importância, mesmo que em condições não favoráveis ao seu exercício.

Nas entrevistas, quando questionados como compreendem o papel da Supervisão Escolar em relação à constituição de políticas públicas na relação com SME, DRE e COPED, e os principais desafios apresentados, as respostas, em unanimidade, apresentam o sentimento de desconforto e falta de escuta. Essa condição também se revela nas declarações em Grupo Focal.

A ausência de diálogo foi o ponto presente em todas as entrevistas realizadas. Eles se sentem negligenciados e silenciados. O Supervisor Escolar S1 chegou a relatar que se cria uma cultura de fingir que escutam os Supervisores Escolares, mas o que se percebe é que a SME manda documentos de última hora, com duplo sentido, necessitando, em algumas situações, de consultas jurídicas, e que, diante das inconsistências, diversos apontamentos são realizados, mas, mesmo assim, os documentos saem publicados, desconsiderando tudo o que foi proposto. Sentem que o papel da supervisão é somente de cumpridor de ordens, sem de fato ser considerado como proponente de políticas públicas.

Os depoimentos destacam críticas relacionadas à ausência de diálogo, em que os Supervisores Escolares expressam sentir-se negligenciados e silenciados, apontando para uma falta de comunicação efetiva entre os diferentes níveis hierárquicos. Larson (2014) destaca a importância da comunicação para a eficácia organizacional, ressaltando que a ausência de comunicação pode resultar em desconexão e desconfiança. O relato de criar uma cultura que aparenta escutar os Supervisores Escolares, mas na prática os negligencia, sugere uma abordagem superficial da administração, contrariando a necessidade de um diálogo autêntico. Por outro lado, Enguita (1991) aborda a questão do poder nas organizações educacionais, indicando que documentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de última hora e com duplo sentido revelam uma dinâmica de poder desigual, com falta de transparência e participação nas decisões. A publicação de documentos inconsistentes, apesar de apontamentos dos

Supervisores Escolares, ilustra uma possível falta de reconhecimento de sua experiência.

A percepção de que a supervisão é vista apenas como cumpridora de ordens, sem ser considerada proponente de políticas públicas, pode ser analisada à luz das discussões de Enguita (1991) sobre a burocratização e hierarquização nas instituições educacionais. Essa limitação, na contribuição dos Supervisores Escolares, pode impactar a capacidade de inovação e transformação do sistema educacional.

O Supervisor Escolar S1 acrescenta que o Supervisor Escolar é um par avançado das equipes gestoras das escolas e da própria DRE/SME. É ele que percorre todo território, realiza movimentos de escuta, identifica problemas, conhece a realidade das unidades, como também seus desafios. Nesse sentido, o Supervisor Escolar exerce a tarefa de ser a ponte, alguém que relata as demandas das escolas para a DRE, a SME, sendo, assim, o porta-voz das escolas. Sobre seu sentimento de falta de escuta, o Supervisor Escolar S1 ressalta que:

S1: [...] o Supervisor Escolar é um par avançado que percorre as escolas, ouve as vozes, escuta, fala, percebe a realidade dos sistemas EOL, GDAE, como se organiza, mas que também precisa ser ouvido. A SME não ouve, não escuta, não liga, não compartilha. (Entrevista Individual).

Foi apontada, pelos Supervisores Escolares S3, S4, S5 e S10, a importância da Supervisão Escolar na implementação de políticas públicas junto às escolas, buscando desenvolvê-las da melhor forma possível, sempre verificando as condições e as especificidades das unidades; entretanto, defendem que tais políticas só terão sucesso com a escuta e participação da Supervisão nos movimentos de planejamento, antecedentes à implementação. Asseveram que:

S5: Nós somos o elo, entrevistadora. Nós somos aqueles que estão entre a SME, a DRE e as escolas. Então, eu vejo que nós somos agentes que contribuem para a implementação das políticas públicas ou das diretrizes da SME junto às escolas. Não tem outro jeito. É pegar o que a SME aponta ou tem como política pública e fazer com que isso chegue lá na ponta, e seja desenvolvido da melhor maneira possível, percebendo, buscando sempre verificar as condições e as especificidades da escola. (Entrevista Individual).

S10: Eu entendo que o papel da gente é fazer com que essas políticas públicas cheguem unidade e que aconteça, esse é nosso papel, nossa função. E como Supervisor, também é nosso papel lutar para que outras políticas melhorem as condições das unidades. (Entrevista Individual).

A partir dos depoimentos dos Supervisores Escolares S5 e S10, uma análise a partir de Coelho e Diniz-Pereira (2017) discute a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva na Supervisão Escolar, indo além da mera implementação de políticas externas. Uma abordagem mais crítica poderia questionar as implicações das

políticas propostas, considerando como elas se alinham ou não com as necessidades específicas das escolas. Coelho e Diniz-Pereira (2017) destacam a importância de uma supervisão que não apenas execute ordens, mas que, também, questione e contribua ativamente na formulação de políticas educacionais, buscando a melhoria do sistema de ensino.

Nesse sentido, de acordo com a compreensão do Supervisor Escolar S4, na relação com as escolas e as instâncias superiores, os Supervisores Escolares acabam sendo, em algumas situações, pontos de resistência, ao denunciarem propostas que não são possíveis de serem realizadas ou até mesmo que ferem as legislações. Acrescenta que o Supervisor Escolar, como funcionário público, precisa garantir que as políticas públicas sejam efetivadas, independentemente dos governos, de forma perene; desta forma, exigem neutralidade partidária e posicionamento diante das contradições. Na defesa por políticas efetivas, declara que:

S4: É isso, realmente que sejam políticas perenes para a educação paulista e não para aquele momento, para aquela comunidade que está ali nesse momento. E a função do supervisor é essa, eu acho. Até quando eu estive na Secretaria, como supervisora técnica, eu entendia que minha função era exatamente essa, de fazer essa discussão, de trazer esse contraponto, de pensar no impacto disso para daqui a 15 anos, do menininho que está entrando agora no CEI e que, supostamente, vai ficar com a gente até o 9º ano. Qual é o impacto disso no meio do caminho? Então, eu acho que é fundamental. (Entrevista Individual).

S4: Eu acho que o principal desafio é a secretaria entender qual é esse perfil da Supervisão. É entender qual é a função da supervisão, que a supervisão não é um entrave. O Supervisor é um implementador de políticas públicas, mas não é um implementador de políticas públicas partidárias. Eu acho que é aí que está o choque. (Entrevista Individual).

O depoimento do Supervisor Escolar S4 corrobora com a crítica de Coelho e Diniz-Pereira (2017), ao destacar uma voz crítica e ativa na implementação de políticas educacionais. A postura de resistência a propostas impraticáveis ou em desacordo com legislações reflete a visão de que a Supervisão Escolar deve garantir efetividade e legalidade nas políticas públicas. A ênfase na preocupação com a perenidade das políticas e na análise de impactos a longo prazo alinha-se à ideia de que a Supervisão Escolar deve considerar não apenas demandas imediatas, mas também implicações futuras. A declaração sobre a necessidade de reconhecimento e compreensão por parte da Secretaria reforça a importância de valorizar a Supervisão Escolar como agente crítico e imparcial na implementação de políticas educacionais.

Ainda nessa relação de implementador de políticas públicas, é reiterada a denúncia de ausência da participação dos Supervisores Escolares nos processos de

escuta. Dos dez entrevistados, nove (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 e S10) apontaram falta de comunicação, diálogo, ou mesmo uma escuta de “faz de conta”. Sentem que, embora se diga da importância da participação do Supervisor Escolar como um agente crítico e conhecedor das realidades, seu papel é reduzido a um mero executor, um tarefeiro. Não há participação nenhuma nas propostas e na elaboração de políticas públicas. O entendimento, de acordo com os depoimentos, é que a parceria inexistente.

S8: Hoje, o papel do Supervisor é ser um fazedor. Ele é um tarefeiro. A gente não tem papel nenhum na proposta e elaboração de política pública. Isso não existe. Apesar de estar nos documentos, dizendo que o Supervisor Escolar é um implementador de política pública, essa implementação vem na forma de tarefa. “Então, tem que fazer isso aqui, vão lá e façam”. Acabou, é isso. Agora, para que a gente pudesse de fato implementar a política pública de forma adequada, a gente teria que primeiro ter tempo: tempo para analisar dados, tempo para analisar as situações, tempo para refletir, tempo para estudar a respeito daquelas dinâmicas, para que a gente pudesse de fato propor, porque, de fato, a Supervisão é uma ponte entre o que acontece na escola, com a SME, com a DRE. (Grupo Focal – 3 encontro).

S5: Há um diálogo, mas esse diálogo é falho, porque, na maioria das vezes, as coisas já vêm prontas. (Entrevista Individual).

S1: A SME não ouve, não escuta, não liga, não compartilha. Manda uma minuta para a gente analisar. A gente dá sugestões, mas volta tudo igual, sem ter a voz da gente. Então, acho que a gente tem um papel determinante nisso, se a gente não escreve, colabora para escutar, mas o núcleo, o órgão central e a gestão atual não viabilizam, não escutam, fingem que escutam e aí a gente fica meio solto. A Supervisão Escolar foi muito negligenciada na gestão anterior e está sendo nessa. Ainda que digam que houve escuta, a gente não percebe isso. É sempre uma voz deixada um pouco de lado. (Entrevista Individual)

A crítica à função limitada dos Supervisores Escolares como simples executores, sem participação efetiva nos processos de escuta e elaboração de propostas, contradiz os princípios de participação e diálogo propostos por Enguita (1991) e Dubar (2012). Enguita (1991) destaca a importância da participação ativa dos profissionais da educação na formulação e implementação de políticas, enquanto Dubar (2012) ressalta a relevância da escuta ativa e do reconhecimento das competências dos profissionais. A descrição do papel dos Supervisores Escolares, como executores sem participação, vai de encontro à proposta de uma abordagem mais colaborativa e participativa na construção das práticas educacionais.

Ainda como temática recorrente, entre as queixas, nos diálogos individuais durante as entrevistas, os Supervisores Escolares S2, S5, S8 e S9 entendem que a Supervisão Escolar é uma ponte, um mediador, o ponto de equilíbrio entre as escolas e a DRE/SME, apresentando as realidades e necessidades das escolas; entretanto, são mínimas as devolutivas. Dessa forma, as problemáticas das unidades não são

consideradas, dialogadas, refletidas. Não acontece o contraponto e a compreensão do impacto em longo prazo. Em suas falas, afirmam:

S2: Eu vejo o Supervisor como uma ponte. A verdade é que a gente traz o que está acontecendo dentro da escola. Às vezes, o Diretor e o Coordenador estão lá dentro da escola e não tem voz junto à SME. Quando a gente chega na escola, conversa com o Diretor, conversa com a equipe, traz as demandas para cá. Eu vejo o Supervisor como uma ponte nisso. (Entrevista Individual).

S8: [...] a Supervisão é uma ponte entre o que acontece na escola, com a SME, com a DRE. Contudo, a Supervisão é vista e encarada só como uma ponte que leva para a escola, não é vista como uma ponte que vai trazer de volta. Então, tudo o que é trazido de volta da escola para a DRE e a SME, na DRE, algumas coisas acabam até sendo ouvidas, mas o que a gente percebe principalmente nessa gestão é que as DREs pouco poder têm. É tudo muito centralizado. (Entrevista Individual).

A ausência de comunicação também foi apontada como problemática prioritariamente nas relações com os setores da DRE/ COPED/ DIPED. O Supervisor Escolar S9 vê a DRE como desarticulada, com vários setores que não se comunicam. Segundo ele, não há comunicação, fica cada um no seu “quadrado”. As ações não são preventivas, ocorrem somente quando o problema já aconteceu.

S9: Descolada. Sabe, eu vejo que as políticas públicas, em vários âmbitos, seja COPED, seja SME, seja DRE, seja depois lá na escola, estão descoladas. Ou seja, a realidade da escola fica refém de políticas públicas, de coisas que são decididas sem analisar o que a gente está fazendo aqui. Então, tem muitas coisas que vêm e a nossa atuação sempre é de cima para baixo; ou seja, existem as políticas que surgem lá nos gabinetes, existem as pessoas que têm as suas questões políticas, financeiras e tudo mais, e isso vem sem uma análise prévia, sem um estudo, sem uma escuta. O Supervisor, que é uma pessoa que atua e é um intermediário dessas coisas, ele não é escutado. Não existe nenhum estudo para olhar para os nossos termos. Para escutar o que a gente fala. Não existe. Discutimos entre nós. (Entrevista Individual).

Quando questionados como se posicionam em relação à interpretação das determinações legais, legislações e políticas públicas, nove (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9 e S10), entre os dez entrevistados, anunciaram sua compreensão sobre a importância da criticidade e ação do Supervisão Escolar; entretanto, afirmaram a dificuldade de se posicionarem, de acordo com a estrutura do sistema.

No diálogo com os Supervisores Escolares, fica evidente que não existe neutralidade. O Supervisor Escolar S7 acrescenta que o Supervisor Escolar é o profissional que necessita estar em favor da escola, em favor das crianças e da educação, independentemente de ideologia política. Ela elucida:

S7: Eu busco exercer a minha ação supervisora, pensando realmente nas crianças, nos estudantes que é uma coisa que a gente escolhe mesmo fazer na vida, sempre com um olhar crítico, inclusive quando tem um governo com o qual eu simpatizo, dependendo do que vem de proposta, eu também vou questionar. (Entrevista Individual).

Os Supervisores Escolares são chamados a se posicionar criticamente diante das interpretações e das determinações legais e políticas públicas. A dificuldade em se alinhar com a estrutura burocrática do sistema ressalta os desafios para uma atuação transformadora, à luz de Freire (1982). A narrativa revela que a neutralidade é considerada uma falácia, especialmente pelo Supervisor Escolar S7, que destaca a necessidade de posicionamento a favor da escola e da educação, alinhado aos princípios freirianos de engajamento crítico e comprometimento com uma educação libertadora. A análise sugere a importância de superar desafios burocráticos e ideológicos para uma prática transformadora.

Nessa mesma perspectiva, o Supervisor Escolar S3 aponta que os SE precisam se posicionar a favor das políticas de Estado, aquelas que realmente busquem construir políticas efetivas que desempenhem um papel essencial na edificação de uma sociedade que busca estabilidade, equidade e sustentabilidade. Defende políticas que espelham as decisões fundamentais de uma nação no que tange à abordagem de desafios, estímulo ao desenvolvimento e preservação de direitos e valores essenciais. Faz uma crítica às políticas de governo descontínuas e que respondem a interesses partidários. Em sua fala, defende que cabe aos Supervisores Escolares, realizar um movimento de contraponto nessa relação.

S3: Eu acho que a gente tem que saber diferenciar muito bem o que é política de governo, o que a política de Estado. Muitas vezes, a política do governo é contra a política de Estado. Muitas vezes, as ações da SME, que a gente está vendo hoje, contrariam o Plano Municipal de Educação, contrariam o Plano Regional de Educação. Muitas vezes, eu acho que a gente tem que tentar defender as políticas de Estado, que foram feitas de forma democrática, e em relação às políticas de governo, nós temos que mostrar e ser o contraponto. Eu acho que a gente tem que ser o contraponto. (Entrevista Individual).

Ainda sobre as políticas públicas, assim como apontado na temática ação supervisora, também na ação política do Supervisor Escolar, retomam que muitas delas não se aplicam às realidades das escolas, e vivenciam constantemente a insegurança dos posicionamentos frente às incoerências dos diversos governos. Asseveram que as políticas públicas recentes são descontínuas e, quando fracassam, culpabilizam os mais frágeis da relação, as escolas e os demais envolvidos.

Nesse contexto, o Supervisor Escolar S1 apresenta que sente o Supervisor Escolar como um agente que exerce uma ação muito solitária, individual, e assim também se faz no campo das interpretações. Dessa forma, vai buscando suas próprias estratégias para resistir, entendendo que cada um faz do seu jeito. Em suas argumentações, apresenta:

S1: E eu lhe disse também que a Supervisão Escolar é uma ação muito solitária, individual. Então, eu ouço essas pessoas dizerem: “a gente está fazendo, está dizendo assim, mas assim não dá. Vamos fazer assim? Vamos que vai dar”. Então, eu acho que, em relação às ações díspares que mandam a gente fazer, a gente faz, mas a gente vai fazendo do nosso jeito. [...] Eu penso que é uma maneira de resistir. [...] Então, essas disparidades são resolvidas na individualidade de cada um ou em um consenso, com seu trio, com seus pares, não é o grupo todo. (Entrevista Individual).

A crítica do Supervisor Escolar S1 à atuação do Supervisor Escolar, nos termos de Tardif (2017), revela uma percepção de solidão e individualidade em sua ação, alinhada à ênfase do autor na autonomia profissional. Entretanto, de acordo com Tardif (2017), ressalta a ausência de uma abordagem coletiva na resolução de disparidades. A falta de envolvimento do grupo como um todo, na definição de estratégias, pode indicar uma lacuna na promoção de práticas colaborativas, elemento crucial para a construção coletiva de conhecimento na Supervisão Escolar.

Nessa relação de conflitos, os Supervisores Escolares S5 e S9 entendem que é preciso buscar o meio termo. Não é possível desobedecer às leis, entretanto, há a necessidade de se considerar as subjetividades das escolas, as realidades e, assim, buscar alternativas. Percebe-se uma tensão presente invariavelmente entre o grupo.

S5: [...] eu vou ser bem sincero. Não tem como. Somos parte de um sistema. Há muitas coisas que a gente não concorda, mas a gente não pode se negar a fazer. Então, entre essa questão de discordar de algo e deixar de fazer, tem sempre um meio termo. Você precisa entender o que está sendo proposto. Seja uma instrução normativa, uma lei, um decreto, o que quer que seja, que venha para ser implementado em política pública para a rede, você precisa entender. Esse é o nosso papel, o que é proposto, perceber as nossas escolas como ímpares, porque cada uma está dentro de um território e elas têm as suas especificidades. E a gente precisa verificar o que cabe para cada escola e desenvolver da melhor maneira possível, perceber o que foi proposto e como a escola consegue desenvolver. Aí é onde entra a Supervisão Escolar: verificar se há dificuldade, porque tem. Existem muitas dificuldades. (Entrevista Individual).

S9: A favor da escola, sempre. E assim, não vou fazer nada, não vou nem orientar, nem fazer nada que seja ilegal. Mas o que eu quero dizer, e eu havíamos dito, é que as políticas públicas, as legislações, muitas vezes, estão descoladas da realidade e eu não fui escutada, e o meu grupo não foi escutado. Entendeu? Então, dependendo da problemática que se dá na unidade, eu vou tentar fazer um meio termo entre a necessidade da escola e aquilo que está posto enquanto legislação. (Entrevista Individual).

Frente à necessidade de se posicionar, o Supervisor Escolar S7 se coloca como uma pessoa que, quando necessário, manifesta-se como alguém que briga em relação às arbitrariedades e incoerências. Assim, apresenta, em seu depoimento:

S7: Falando de mim, eu tenho muito essa visão: “Olha, realmente essa proposta é boa, independente do governo, então, vamos tentar, vamos ver o que é possível fazer, mesmo dentro das nossas limitações”. Agora, quando tem propostas absurdas, eu sou o primeiro também a contrariar, a brigar. Assim, eu sou um Supervisor que não vou cegamente seguir aquilo que está sendo mandado, só porque hierarquicamente está vindo de cima para baixo.

Aí eu considero, conhecendo a realidade que a gente enfrenta o que é possível fazer, o que não é e como que eu vou apoiar a escola para aquela situação. Então, basicamente, por isso eu falo que é uma balança. (Entrevista Individual).

E, por último, o Supervisor Escolar S4 aponta que não dá para simplesmente contrariar e se negar a cumprir as determinações legais. É preciso realizar um movimento de reflexão e questionamento dentro do próprio sistema.

S4: Então, eu acho que a gente não pode simplesmente orientar e dizer assim: “isso tá errado, não faça”. Mas eu acho que a gente tem que orientar assim: “estamos lá e vamos questionar o processo dentro dele”. Não sei se eu consegui me fazer entender, mas eu penso isso. Nós temos que nos posicionar diante dessas questões díspares, como você colocou, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que tomar cuidado porque não podemos simplesmente dizer “não cumpra”, porque tem uma legislação dizendo “cumpra, sim”. A gente tem que orientar, e esse posicionamento crítico, esse combate que tem que ser feito dentro do sistema. Eu estou questionando isso porque eu participo. Eu vi essa falha, nesse momento do processo e não só como eles, de fora, dizendo assim: “ah isso não vai dar certo”; embora a gente já saiba, pela nossa experiência, que não vai dar certo mesmo. Mas está lá posto, então eu acho que a gente tem que orientar que a crítica seja feita dentro do sistema, que a gente participe desse processo e vá apontando, exceção feita àquelas questões que ultrapassam, extrapolam qualquer que sejam os desmandos, que a gente percebe que são manobras para atender alguma coisa específica. (Entrevista Individual).

Como citado pelo Supervisor Escolar S3, no contexto do direito administrativo, embora a observância estrita das leis seja crucial, a interpretação não se isenta de um viés. Os Supervisores Escolares reconhecem a natureza burguesa e burocrática da justiça, que, ao mesmo tempo em que é responsável por fazer as leis, não é imune a influências políticas.

No diálogo do terceiro encontro do Grupo Focal, evidenciou-se a compreensão que, na Supervisão Escolar, a tomada de decisões políticas é inescapável e, muitas vezes, carrega consigo um preço – que pode ser passível de punições e penalidades. Os Supervisores Escolares analisam cuidadosamente esse preço, cientes das possíveis consequências, ponderando se vale a pena pagar o custo associado. Conscientes de que todas as escolhas e caminhos trazem riscos, os Supervisores Escolares compreendem que a dimensão política permeia todas as ações na escola. Acreditam que o político se sobrepõe ao técnico, embora a necessidade de um olhar técnico persista na tomada de decisões políticas.

Apesar de enfrentarem pressões e dificuldades em resistir, os Supervisores Escolares reconhecem a importância de se manterem conectados ao chão da escola, onde sua atuação como educadores é fundamental. No entanto, essa conexão não os isenta de ameaças e pressões (mesmo que veladas), especialmente ao apontar

irregularidades. A luta política se estende aos espaços de participação, como nos Processos de Apuração (PAs), nos quais as escolhas individuais carregam o viés político.

Os Supervisores Escolares enfrentam a dificuldade de lidar com demandas avassaladoras, muitas vezes sem tempo para reflexão. Mesmo na busca por políticas públicas sérias, eles sentem a pressão de um sistema que, por vezes, favorece abordagens técnicas e frias, gerando conflitos com seus valores pessoais.

O sistema educacional é visto como uma máquina técnica, e os Supervisores Escolares, por vezes, sentem-se impotentes diante da força do sistema. Conscientes de seu papel político, eles buscam agir cautelosamente diante das escolhas que precisam realizar, mas sempre buscando não se corromper ao sistema. Nesse cenário, os Supervisores Escolares clamam pela construção de espaços coletivos de luta, reconhecendo que a transformação exige ação conjunta. A metáfora do passarinho que apaga o incêndio sozinho não é mais suficiente; é preciso chamar vários passarinhos para efetivar mudanças significativas na realidade vigente.

Em diálogo sobre a relação com os pares e equipes gestoras, é identificável a tentativa de construção de um novo perfil de Supervisor Escolar. Os colaboradores tentam romper com a visão do Supervisor Escolar fiscalizador, burocrático e autoritário. Em suas falas, buscam apresentar um perfil de profissionais parceiros que tratam seus pares com escuta e delicadeza. Na relação com os próprios pares, há falas de parceria, diálogo, trocas, afinidades e, ao mesmo tempo, percebem-se tensões.

Em sua resposta à entrevista, o Supervisor Escolar S1 colocou que realiza um movimento de aprender com os mais velhos, de escutá-los, buscar opiniões em situações de conflito; entretanto, assim como outros colegas, mais da metade dos entrevistados (S3, S4, S5, S7, S8 e S10) apontaram que trabalham com pares mais próximos, aqueles com os quais construíram uma relação de afinidade. É o que se constata na fala dos Supervisores Escolares S1 e S10:

S1: Eu busco construir com meus pares com delicadeza, ouvir, bater um papo. Às vezes, eu também dou minha opinião, quando me pedem, ou dou uma orientação para colegas que me pedem. Busco escutar as pessoas, os pares mais velhos, que eu acho que vão mais ao meu caminho. [...] Há pessoas com as quais não abro meu coração e não abro meu problema. Eu acho que não cabe ali. Não me identifico, acho que também não vai me ajudar... (Entrevista Individual).

S10: [...] a relação da gente é tranquila, tem muitas panelinhas, tem os grupinhos, mas eu procuro me dar bem com todo mundo, sou de falar pouco, falo mais com os que são mais chegados. (Entrevista Individual).

Ainda na relação com os pares, os Supervisores Escolares S2, S6 e S9 foram

as únicas que apontaram uma relação de acolhimento e parceria. O S2 relatou que teve muito apoio dos colegas em situações delicadas e na análise de documentos.

Apresentam a seguinte perspectiva:

S2: O grupo é super parceiro. A gente sempre está junto fazendo tudo. É muito difícil, por exemplo, alguém fazer um termo sozinho. Tudo é no coletivo, os PA no coletivo, as denúncias a gente responde junto. Então, o grupo é sempre muito coletivo. Eu não me sinto sozinho nisso. (Entrevista Individual).

S9: Eu achei muito interessante, então, em relação à minha construção e identidade como Supervisor. Eu sempre recebi muito apoio do grupo. Posso lhe dizer que o grupo de Supervisão são pessoas que se apoiam. Eu tive a felicidade de encontrar boas parcerias e me dispus também. Se tem uma colega que tem alguma necessidade, eu sempre digo: "Talvez eu não vá saber, mas eu vou estar do seu lado". (Entrevista Individual).

Sobre os perfis dos Supervisores Escolares, o S3, ao constatar que existem colegas com identidades diferentes, uns mais burocráticos e outros mais práticos, relatou que prefere construir seu próprio percurso, que se sente melhor trabalhando sozinho; considera-se prático e que, dessa forma, consegue realizar sua ação supervisora da forma que acredita ser a mais coerente com o que acredita. Nessa justificativa, apresenta:

S3: Eu me dou muito bem com meus pares, mas eu trabalho muito sozinho. Essa é uma coisa que tenho que melhorar enquanto pessoa. Eu gosto de fazer as coisas do meu jeito, sabe. Então, eu comungo com as coisas de supervisão em quase 99% das vezes. Em quase 100% eu concordo com o que eles decidem. Não é que eu sou uma pessoa rebelde. Não, pelo contrário. Eu concordo com tudo que eles falam aqui e adoto sempre o posicionamento deles. Mas eu adoto o posicionamento dos meus colegas porque eu quero, porque no dia em que o posicionamento dos meus colegas não me interessar, eu não estou nem aí se 29 Supervisores decidiram ir para lá. Se eu achar que eu tenho que ir para cá, eu vou. "Ah, mas a gente decidiu na reunião outra coisa". "Você decidiu, você faz como você quiser. Da minha vida cuido eu". Então, eu tenho esse posicionamento assim... É claro que isso me gera problema. Via de regra, concordo com o que as pessoas dizem, mas, quando eu não concordo, eu faço o que eu quero. Então, a minha ação supervisora é muito sozinha. (Entrevista Individual).

O Supervisor Escolar S3 critica o perfil dos Supervisores Escolares, destacando uma abordagem singular e autônoma em sua ação. Apesar de concordar com as decisões dos colegas na maioria das vezes, ele mantém autonomia para agir conforme sua convicção, revelando uma dinâmica de cooperação e independência na tomada de decisões. Esse comportamento autônomo pode ser relacionado à proposta de Marcelo (2009) sobre a autonomia docente, enfatizando o direito e a responsabilidade dos profissionais em decidir com base em suas convicções. No entanto, o Supervisor Escolar S3 reconhece que sua abordagem individualista pode gerar problemas, evidenciando a complexidade de conciliar autonomia profissional com a necessidade de colaboração e alinhamento em certos contextos, um desafio

discutido por Marcelo (2009) em suas análises sobre a autonomia docente e a cooperação na educação.

Na relação com os pares, o Supervisor Escolar S4 acrescenta que, para ele, essa relação tem a ver com o próprio perfil de cada Supervisor Escolar. As afinidades acontecem quando as pessoas se identificam com formas de pensar e agir, com a formação, com as experiências, concepções e percursos. Assim como em todos os espaços, a unanimidade é algo difícil. Há colegas que são mais práticos, há colegas que são mais burocráticos. As pessoas estão se constituindo como Supervisores Escolares e isso tem a ver com sua própria trajetória. Assevera:

S4: Eu acho também que tem a ver com o perfil. Você tem pequenos núcleos. Essa relação mais próxima se dá com pequenos núcleos, por afinidade, por simpatia, por jeito de trabalhar. Então, esse primeiro bloco aqui, constitui-se dessa forma. Eu acho que, em qualquer relação humana, a gente se agrupa por proximidade. Quando a gente pensa em 29, é difícil ter uma unanimidade, até porque são 29 percursos diferentes, cabeças diferentes, ideias, perspectivas diferentes. Só que eu percebo uma coisa: somos todos supervisores. (Entrevista Individual).

Os escritos do Supervisor Escolar S4 sobre as relações entre supervisores alinham-se com as perspectivas de estudiosos como Marcelo (2009), Arroyo (2000) e Contreras (2002), proporcionando uma visão complexa e contextualizada das dinâmicas educacionais. S4 destaca a importância das experiências individuais e trajetórias dos Supervisores Escolares, alinhando-se com a abordagem de Marcelo (2009) e Arroyo (2000), que valorizam a compreensão das particularidades de cada profissional na educação.

Contreras (2002), que enfatiza as relações interpessoais e a construção de comunidades educativas, encontra eco na visão de S4 sobre a formação de pequenos núcleos por afinidade e proximidade na construção de grupos coesos, ressaltando a complexidade e importância da diversidade nas relações educacionais. Todos compartilham a visão de que o diálogo, a proximidade e o reconhecimento das experiências individuais são fundamentais para criar ambientes educacionais enriquecedores e colaborativos, promovendo uma compreensão mais holística das dinâmicas educacionais; entretanto, as afinidades são defendidas no sentido de construir e não de segregação.

Os Supervisores Escolares S1, S4, S5, S7, S8, S9 e S10 falaram das tensões presentes no próprio grupo. As relações não são fáceis, e é difícil chegar a consensos. Observam a presença de egos e vaidades, e que há muitas brigas e não existe uma relação consolidada de confiança e parceria. O grupo está subdividido em “painéis”,

“bolhas impenetráveis”, o que, conseqüentemente, dificulta as integrações e trocas, impressões estas expressas nos depoimentos a seguir:

S7: Bom, com os colegas, eu acredito muito que a gente traz para o profissional o que a gente é enquanto pessoa. Indiferente de ser supervisor, e eu já passei pela direção, CP, professor... eu parto desse princípio. A construção da relação no grupo de Supervisores não é fácil. [...] E logo a gente pensa que, quanto mais estuda, melhor é esse profissional e esse ser humano. Não adianta você saber muito se é um péssimo ser humano. E aí eu desconstruí aquilo, porque eu percebi que era um grupo e que há muitos egos. Quando se chega na Supervisão, os egos inflamam: “eu sou um Supervisor”. Nós tivemos muito isso aqui, inclusive. Nós tivemos discriminação entre quem estava chegando efetivo e quem estava chegando designado. (Entrevista Individual).

S5: Então, você troca, mas troca de maneira superficial. Você troca com todo mundo, você conversa com todas as pessoas, mas há pessoas com as quais você não consegue fazer essa troca de experiências mais a fundo, por conta dessa impermeabilidade que já existe, em que você não consegue chegar. (Entrevista Individual).

Tratando-se da importância de construções democráticas em todas as instâncias, o Supervisor Escolar S5 acrescentou sua preocupação na construção dessas relações. Percebe o grupo da Supervisão Escolar como “bolhas”; entretanto, defende que todos deveriam se conectar com todos, pois é na diversidade, na troca e no diálogo que as aprendizagens são potencializadas. Afirma que

S5: [...] existem bolhas na Supervisão Escolar, bolhas que às vezes são impermeáveis. Mas não sei se é algo da Supervisão Escolar da Cidade de São Paulo, não sei se isso acontece em toda a Cidade, mas é algo que eu acho que é um dificultador. Por exemplo, quando você vai fazer as comissões, já existem aquelas que foram formadas desde que eles estão juntos, que você nunca consegue trocar, numa situação, por exemplo, de um processo. (Entrevista Individual).

Os desafios nas relações entre Supervisores Escolares, conforme descritos pelos Supervisores Escolares S1, S4, S5, S7, S8, S9 e S10, podem ser relacionados às ideias de Dewey (1979) e Freire (1982), na valorização da participação, diálogo e construção democrática. Dewey (1979) destaca a importância do aprendizado colaborativo, enquanto as “panelas” e “bolhas impenetráveis” mencionadas pelos Supervisores Escolares representam obstáculos à construção de uma comunidade democrática. Freire (1982) enfatiza a conscientização e o diálogo crítico, sugerindo que a preocupação com as “bolhas” reflete a necessidade de superar barreiras para uma troca mais profunda. Ambos enfatizariam a superação de egos e discriminações para construir relações autênticas e promover uma cultura democrática que conecte todos os Supervisores Escolares, fundamental para o desenvolvimento profissional e uma comunidade educacional efetiva.

Os consensos só são realidades na defesa dos direitos/interesses coletivos da

Supervisão Escolar, de acordo com as Supervisores Escolares S4, S8 e S9. Apontaram que, apesar das divergências, quando se trata de assuntos, de demandas relacionadas à carreira, há uma proteção coletiva da Supervisão. Os mesmos relataram que:

S8: Essa relação, ao mesmo tempo parece díspar, mas não é. É de muita parceria e, ao mesmo tempo, de muita briga e muita desconfiança, porque se você não tem parceria dentro da Supervisão com os demais Supervisores, você não consegue dar conta da dinâmica, mas ao mesmo tempo essa parceria também é permeada por diversos conflitos, porque cada um tem uma vivência, tem uma realidade, vê o mundo de um jeito e aí vai ser conflituoso. Mas o conflito não necessariamente acaba com a parceria. O conflito acaba fazendo com que essa parceria seja repensada o tempo todo. (Entrevista Individual).

S4: Então, por mais que a gente diverge aqui, quando a questão é defender a carreira, quando a questão é defender a Supervisão, aí nós somos Supervisores. Minha mãe falava: “não importa de que jeito a gente mexe o angu, o que importa é não virar carço”. Então, a gente diverge na hora de mexer o angu, mas converge quando o carço aparece, porque todo mundo trabalha para dissolver o carço. (Entrevista Individual).

A dinâmica apresentada pelos Supervisores Escolares S4, S8 e S9, na qual consensos são alcançados para defender direitos e interesses coletivos na Supervisão Escolar, destaca a importância da participação e ação coletiva na educação, refletindo-se na proteção coletiva da Supervisão, mesmo em meio a divergências. Tardif (2017), ao abordar a complexidade e diversidade de papéis na educação, encontra correspondência na descrição sobre parcerias permeadas por conflitos, alinhando-se com a sua compreensão sobre a natureza multifacetada do trabalho educacional. A perspectiva do Supervisor Escolar S4, destacando a convergência na defesa da carreira e da Supervisão Escolar, pode ser relacionada à ideia sobre a construção coletiva da identidade profissional, evidenciando o comprometimento conjunto na resolução de conflitos e na promoção de interesses comuns.

Na relação com as equipes gestoras, os dez colaboradores falaram que buscam estabelecer uma relação não hierarquizada de diálogo, trocas, escuta parceria e respeito. Todos se colocaram como profissionais que buscam contribuir para dirimir as necessidades das unidades, auxiliando na resolução de problemas e no desenvolvimento das aprendizagens. Falaram da necessidade de investir nas relações, como potência para o sucesso dessa parceria. O Supervisor Escolar S3 apontou que evita a burocratização e busca investir nas relações com os gestores das escolas. Entende que o diálogo é a melhor forma de dirimir e resolver os problemas. Em seu depoimento, declara:

S3: Eu, particularmente, acho que, como eu sou muito crítico da burocratização, procuro evitar, dentro do possível, mas a gente não consegue fugir. A gente tenta, mas não consegue. Eu tento evitar essa burocratização e tento sempre ir pelo foco das relações. Mesmo assim, eu acho que é a comunicação que resolve o problema. Eu não acho que é um processo, eu não acho que é um papel. Eu acho que é você chegar e falar com a pessoa. Então, eu sempre procuro estabelecer diálogos [...]. (Entrevista Individual).

Tratando-se das subjetividades, o Supervisor Escolar S4 também alegou que essa relação com as equipes depende de cada Supervisor Escolar, apontando que existem relações mais próximas e relações mais distantes; entretanto, defende que todos os colegas objetivam auxiliar as unidades, mesmo que de formas distintas. Dessa forma, afirma:

S4: Acho que isso também tem muito a ver com o perfil dos supervisores, porque a gente só dá o que tem. De fato, por mais que a gente pense em nutrir o gestor e pense na supervisão como parte daquela engrenagem, de fato, talvez haja algumas pessoas que tenham mais habilidades e menos habilidades. Então, a minha relação é muito próxima mesmo, de nutrir o gestor. Isso também tem muito a ver com meu perfil. Toda essa minha caminhada de educação é de proximidade, de parceria, de convívio próximo mesmo, de estabelecimento de confiança para depois a gente continuar, mas não acho que isso seja modelo a ser implementado, porque eu acho que isso passa mesmo pelo meu perfil. Talvez haja pessoas que podem contribuir com a escola do jeitinho delas, mas distante, menos próxima, desde que seja com educação. Enfim, talvez seja eficiente tanto quanto o meu. Acho que o que eu queria dizer é isso assim: varia de acordo com o freguês. (Entrevista Individual).

Somente o Supervisor Escolar S8 relatou que, mesmo buscando construir uma relação de parceria, percebe que as escolas escondem os problemas; no fundo, entende que as escolas ainda enxergam o Supervisor Escolar como alguém que está mais para fiscalizar e denunciar do que realmente ser um parceiro com olhar externo. Esconder os problemas é evidenciar a falta de confiança dentro de um processo de culpabilização e responsabilização, com heranças históricas e culturais. Em relação aos professores, a percepção é de antipatia aos Supervisores Escolares, como se fossem agentes do governo, com a função de vigiar e punir; em contrapartida, sempre quando há um problema ou conflito, esperam que o Supervisor Escolar seja capaz de resolver tudo. Em sua experiência, relata que:

S8: Com as unidades, você tem essa relação assim: tem que ter parceria, tem que dialogar. Ao mesmo tempo, as escolas escondem muitas coisas, porque tem ali todo um receio, e aí você não consegue intervir, apoiar, orientar aquilo que você não está sabendo. Você só fica sabendo quando a coisa explode e se você tivesse sido consultado, verificado, visto no começo o que poderia ter sido feito, quais os encaminhamentos para evitar que a coisa chegasse a uma situação muito grande, funcionaria melhor. Então, por mais que se busque uma parceria, essa parceria é vista, por parte da escola, de uma forma assim não tão parceira [...]. (Entrevista Individual).

Sobre as responsabilidades, os Supervisores Escolares S1 e S7 ratificaram

que, para construir uma relação de parceria, precisam deixar claro que cada um possui papéis e atribuições, e que não cabe ao Supervisor Escolar assumir as atribuições do diretor ou coordenador das escolas. Há colegas, tanto da Supervisão Escolar como também das equipes gestoras, que confundem essa delimitação, o que, conseqüentemente, provoca alguns equívocos nos relacionamentos e conduções das ações. Traz, como um ponto de destaque, essa preocupação:

S1: Mas tenho uma coisa importante para lhe dizer. Eu também aprendi a tomar cuidado para não vestir algumas capas, sabe. [...] Ser o Diretor da escola. Em 2019, uma amiga minha me dizia isso, e eu caí várias vezes. Aí eu falei: “para, eu não sou diretor da escola, eu não sou Coordenador pedagógico, eu sou o Supervisor Escolar”. (Entrevista Individual).

Fazendo uma síntese sobre a temática da ação política, pode-se dizer que os Supervisores Escolares destacam que a neutralidade é uma falácia, inexistente na prática. No âmbito do direito administrativo, reconhecem que o cumprimento estrito das leis não é neutro na interpretação. A Justiça, considerada burguesa e burocrática, desempenha o papel de executora das leis e, na Supervisão Escolar, tomadas de decisões políticas são inevitáveis. O Supervisor Escolar S7 relembra Paulo Freire ao mencionar que mesmo quando alguém escolher o caminho da neutralidade, essa pessoa já fez a sua própria escolha, nesse caso, a do opressor.

Conscientes de que decisões políticas carregam consigo um preço, muitas vezes sujeito a punições, os Supervisores Escolares analisam cuidadosamente os perigos envolvidos, ponderando se vale a pena assumir tais encargos. Eles reconhecem a existência de riscos e escolhas que transcendem o âmbito técnico.

Os Supervisores Escolares sublinham a dimensão política presente em todas as atividades escolares, onde as funções técnica e política se entrelaçam. Apesar da pressão pela neutralidade, reconhecem que suas ações são inerentemente políticas, exigindo uma base técnica para fundamentar escolhas políticas. Ao afirmarem que o aspecto político prevalece sobre o técnico, ressaltam as dificuldades de resistir a pressões, especialmente ao identificar irregularidades.

O alinhamento político entre Supervisores Escolares é reconhecido, mas é considerado fraco, quando essa relação se estende aos gestores/professores das unidades. A falta de tempo para organização política é percebida como um obstáculo, e a dinâmica apressada resulta em escolhas políticas muitas vezes impulsivas e impensadas.

Os Supervisores Escolares apontam que o exercício do papel político é atravessado por escolhas individuais, destacando a visão técnica predominante, que

às vezes se sobrepõe à dimensão política. A participação nos PAs é percebida como inerentemente política, embora as instâncias superiores exijam um caráter fiscalizador.

A conscientização sobre a necessidade coletiva de luta por políticas públicas sérias e a constatação de um comportamento técnico e frio na tomada de decisões são abordadas. A tensão entre decisões e valores pessoais, bem como a percepção de políticas públicas recentes como descontínuas e projetadas para o fracasso, são expressas pelos Supervisores Escolares.

Os Supervisores Escolares se veem enredados em um sistema opressivo, reconhecendo que, quanto mais o sistema oprime, mais necessária se torna a articulação política. Contudo, eles expressam a dificuldade em serem Supervisores Escolares políticos em um cenário hostil. A necessidade de agir de maneira diferenciada, sem se corromper, é ressaltada como um desafio.

As ameaças percebidas após apontar irregularidades e o reconhecimento da importância do fortalecimento coletivo para a transformação evidenciam a necessidade de mudanças profundas no papel do Supervisor Escolar. A metáfora usada pelo Supervisor Escolar S7 do passarinho que apaga o incêndio sozinho, comparada à necessidade de chamar vários passarinhos para agir coletivamente, destaca a urgência de uma abordagem colaborativa e engajada para transformar a realidade educacional vigente.

Assim, buscando nas entrevistas estruturadas, estabelecer uma síntese dos Supervisores Escolares, de acordo com as perguntas norteadoras dessa pesquisa, segue mapeamento no Quadro 7.

Quadro 7 – Principais achados nas manifestações dos Supervisores Escolares

Perguntas de pesquisa:
Quem são os Supervisores Escolares da rede de ensino municipal? Quais são suas trajetórias de vida e de formação?
Como concebem suas atuações como Supervisores/as Escolares? Como expressam suas identidades profissionais?
Quais são os principais desafios / dificuldades e potencialidades identificadas pelos Supervisores Escolares na sua atuação?
Qual a compreensão que os Supervisores Escolares possuem do caráter político da sua atuação?
Principais aspectos identificados nas manifestações dos Supervisores Escolares para responder às perguntas de pesquisa:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampla divergência entre o perfil oficial e as demandas reais de atuação/ação.

- A disparidade entre o edital publicado / perfil e responsabilidades da Supervisão Escolar e as reais exigências da SME, incluindo o curso de formação oferecido.
- Distância entre o perfil oficial, a formação recebida e as demandas efetivas do cargo.
- Documentos emitidos pela SME atribuem funções fiscalizatórias ao cargo de Supervisor Escolar, intensificando a distância entre o perfil oficial e as demandas reais.
- As falas apontam a necessidade de equilibrar as atribuições burocráticas e pedagógicas.
- A busca por um equilíbrio entre as responsabilidades administrativas e pedagógicas evidencia a compreensão de que ambas as frentes da ação supervisora precisam caminhar juntas.
- Entre as atribuições do Supervisor Escolar destaca-se a resolução de conflitos dentro das unidades.
- Supervisores Escolares auxiliam as escolas na escrita e organização de suas documentações, interpretação das leis, logística do planejamento das ações, ou seja, atuam como um par avançado na equipes que acompanham.
- Falta de tempo = principal desafio para dar conta de todas as demandas (atendem por telefone, e-mail, WhatsApp).
- Não existe uma preocupação com a formação do SE.
- SE continuam a seguir modelos/ reproduzindo práticas observadas durante suas experiências/vivências como gestores e professores, indicando uma persistência na abordagem profissional moldada por essas influências passadas.
- Os órgãos governamentais, em especial dos setores relacionados à parte jurídica, tendem a focar apenas nas atribuições fiscalizatórias dos Supervisores Escolares, relegando as responsabilidades formativas para segundo plano.
- Supervisores Escolares antigos foram referências para tomada de decisões.
- Compreendem que a formação em serviço e com os próprios pares, é uma formação que permite aprender com os mais experientes e compreender as necessidades do ser/fazer Supervisão Escolar e, nessa relação, construir sua própria identidade.
- A ausência de interesse em pautas formativas, nas reuniões coletivas, é destacada, levando a uma redução de pessoas desses momentos, prevalecendo as pautas administrativas = uma relação de “esquizofrenia” na SE.
- Discussão sobre a formação em serviço, em especial nos encontros da própria Supervisão Escolar tem gerado divergências.
- Formação, trajetórias profissionais diferentes, experiências distintas = cada um possui a suas próprias necessidades e interesses formativos.
- Identidade profissional do Supervisor Escolar se constitui na prática e com o tempo / Supervisores Escolares vão se constituindo na prática e em movimento.
- Grupo necessita de uma formação comum.
- Ausência de relação com a academia.
- Percepção e reconhecimento do papel político e de sua importância, mesmo que em condições não favoráveis ao seu exercício.
- Ausência de diálogo foi o ponto presente em todas as entrevistas realizadas, eles se sentem negligenciados e silenciados.
- Supervisor Escolar percorre todo território, realiza movimentos de escuta, identifica problemas, conhece a realidade das unidades, como também seus desafios.
- Dos dez entrevistados, nove apontaram falta de comunicação, escuta, ou mesmo uma escuta de “faz de conta”.
- Políticas só terão sucesso com a escuta e participação da Supervisão Escolar nos movimentos de planejamento, antecedentes à implementação.

- Os Supervisores Escolares acabam sendo, em algumas situações, pontos de resistência, ao denunciarem propostas que não são possíveis de serem realizadas ou até mesmo que ferem as legislações.
- A ausência de comunicação também foi apontada como problemática prioritária nas relações com os setores da DRE/ COPED/ DIPED. O Supervisor Escolar S9 vê a DRE como desarticulada, com vários setores que não se comunicam / não há comunicação, fica cada um no seu “quadrado”.
- As ações não são preventivas, ocorrem somente quando o problema já aconteceu.
- Crítica às políticas de governo descontínuas e que respondem a interesses partidários.
- Não dá para simplesmente contrariar e se negar a cumprir as determinações legais, é preciso realizar um movimento de questionamento dentro do próprio sistema.
- Importância de se manterem conectados ao chão da escola, onde sua atuação como educadores é fundamental.
- O sistema educacional é visto como uma máquina técnica, e os Supervisores Escolares, por vezes, sentem-se impotentes diante da força do sistema.
- Principal esforço: evitar a burocratização e buscar investir nas relações com os gestores das escolas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados decorrentes dos encontros e das entrevistas confirmam a hipótese de que Supervisores/as Escolares, ao expressarem-se sobre sua formação docente e seu trabalho cotidiano, oferecem importantes indicativos de como se compôs a sua profissionalidade e as circunstâncias de profissionalização que os/as conduziram a uma dada forma de se constituir no segmento da Supervisão Escolar.

A esse respeito, há um consenso entre os autores tomados como referência neste estudo, pois indicam esse mesmo percurso para construção da profissionalidade nas atuações dentro do campo educacional e de ensino. Dewey (1979) e Freire (1982), por exemplo, afirmam a necessidade de pensar e compreender a realidade e de unir teoria e prática em processos significativos de aprendizagem, mantendo educadores e educandos, em relação respeitosa e afetiva, comprometida com a transformação social e a dignidade do ser humano – nesse caso, a relação que se estabelece se refere à ação educadora, que compete aos Supervisores Escolares, em relação às equipes gestora e docente nas escolas.

Esses mesmos autores se referem à defesa dos direitos fundamentais à humanidade, a partir da democracia – o que os leva a defender o “ensino para compreensão”, o diálogo, em direção à formação de profissionais reflexivos e ao respeito à intelectualidade dos profissionais do ensino, sejam eles professores, gestores ou Supervisores Escolares – e esse parece ser o caminho necessário para condução das reformas ou de quaisquer tipos de mudanças educacionais.

Também autores como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) e Tardif (2017) propõem a compreensão do processo educativo, em qualquer instância ou dimensão (da sala de aula – dimensão mais próxima –, passando pela unidade escolar, até o sistema de ensino e as políticas educacionais mais amplas), como estratégia para uma educação mais justa, democrática, equânime e significativa para todos – dos bebês, crianças, jovens e adultos até os profissionais em atuação nas redes de ensino.

Isso implica o respeito e a valorização dos educadores, em geral, e dos Supervisores Escolares, em particular, que realizam o trabalho que pode ser considerado como “ponte” entre as demandas e necessidades dos profissionais da linha de frente na escola e as instâncias de decisão nas Diretorias e Secretaria da Educação.

O que os dados, originados pelos depoimentos dos Supervisores Escolares nos encontros do Grupo Focal e entrevistas, parecem sugerir é exatamente a necessidade e importância de ações profissionais que conduzam às *pedagogias participativas* e contextos participativos de formação de que falam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) e Tardif (2017).

Trata-se do que se pode considerar, apesar de todos os entraves e dificuldades mencionadas pelos Supervisores Escolares, de “uma visão democrática de mundo” presente no conhecimento profissional expresso por esses sujeitos, ligado às suas condições e contexto específico de trabalho.

Portanto, o que parece se revelar é um trabalho de Supervisão Escolar, relacionado a seu espaço e tempo e às condições de trabalho presentes nas escolas que orientam e nas regras de atuação que os orientam. Nessa direção, fazem todo sentido os alertas de Evangelista e Shiroma (2003) em relação aos processos de profissionalização e profissionalidade dos profissionais do ensino atrelados às políticas de Estado. Para essas autoras, o controle exercido pelo Estado tem levado, invariavelmente, a uma falsa qualificação profissional de professores e demais profissionais do ensino e à proletarização de suas condições de vida e de trabalho.

A respeito da profissionalidade presente nas ações dos trabalhadores em educação, também Tardif e Lessard (2007) se referem à importância dos mesmos aspectos presentes nas manifestações dos Supervisores Escolares, pondo em relevo o papel das interações humanas, inerente ao ensino e às ações das escolas. Tal profissionalidade, segundo esses autores, diz respeito às qualidades da prática

profissional dos professores e demais profissionais gestores e Supervisores Escolares, em função do que requerem, essencialmente, as interações no trabalho educativo.

E isso, sem dúvida, requer que se incorporem os valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver na profissão, como afirmam os próprios Supervisores Escolares ao expressarem-se sobre sua formação e trabalho cotidiano, revelando como se compôs a sua profissionalidade e as circunstâncias de profissionalização que os/as conduziram a uma dada forma de se constituir no segmento da Supervisão Escolar.

Sobre suas identidades profissionais, vale lembrar aqui a contribuição de autores como Arroyo (2000), Lawn (2001), Contreras (2002), Dubar (2012), Marcelo (2009) e Giovanni (2019) –, que mostram a constituição da identidade profissional dos profissionais do ensino, como um processo complexo e em constante evolução, influenciado por interações sociais, experiências de vida e relacionamentos com os demais profissionais com os quais convivem.

Esse processo, segundo tais autores, é resultado de dois processos: o *processo biográfico*, ligado à articulação entre a individualidade de cada docente e os *processos relacionais*, relacionados aos aspectos culturais e aos contextos profissionais. Não é algo que uma pessoa possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida. Não se trata de uma característica fixa de uma pessoa, mas, sim, de um fenômeno relacional – como também, claramente, revela-se nas manifestações dos Supervisores Escolares, sujeitos desta pesquisa.

Assim, em forma de uma possível síntese em relação as questões de pesquisa, constata-se que os Supervisores Escolares da rede de ensino municipal são profissionais incumbidos de exercer funções de supervisão e acompanhamento pedagógico nas escolas. Suas trajetórias de vida e formação são diversificadas, revelando experiências profissionais anteriores, como professores e gestores. A maioria expressa sentimentos de despreparo ao assumir o cargo, destacando uma desconexão entre o perfil anunciado nos editais, os cursos de formação oferecidos e as demandas reais da função.

Os Supervisores Escolares concebem suas atuações como marcadas por uma distância entre o idealizado e o real. Enfatizam a resistência enfrentada para equilibrar demandas burocráticas e pedagógicas, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica e de parceria nas relações escolares. Expressam identidades

profissionais em construção, influenciadas por experiências anteriores, enquanto buscam resistir aos aspectos negativos do cargo, mas em um movimento dinâmico de construção e reconstrução da identidade individual e coletiva.

Os Supervisores Escolares enfrentam desafios consideráveis, como a falta de formação adequada, condições inadequadas de trabalho e a sobrecarga de responsabilidades devido ao grande número de escolas sob sua supervisão. A falta de tempo é um desafio central, refletindo-se na busca por comunicação das mais diversas formas. Apesar das dificuldades, identificam potencialidades na necessidade de resistirem aos obstáculos, fortalecerem-se enquanto grupo e focarem na promoção de políticas públicas transformadoras.

Os Supervisores Escolares reconhecem o caráter político de sua atuação, evidenciado pela falta de neutralidade na tomada de decisões. Enfrentam niveladamente pressões e compreendem a importância do posicionamento político, mesmo quando reprimidos. Destacam a necessidade de construir espaços coletivos de luta e resistência, para enfrentar os desafios, revelando uma percepção crítica das políticas descontínuas e, em muitas situações, dos interesses partidários que afetam todo o sistema educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado pela pesquisa buscou trazer uma compreensão da identidade dos Supervisores Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A constante revisão dos objetivos demonstra um compromisso contínuo com a evolução e aprofundamento do entendimento sobre o perfil desses profissionais. O foco principal foi analisar que circunstâncias político-administrativas e pedagógicas concorrem à constituição da identidade dos Supervisores Escolares, desvendando a complexidade de sua atuação. Os objetivos específicos foram: identificar como a trajetória de vida e formação desses profissionais pode interferir na concepção que possuem sobre a ação supervisora; compreender quais são os desafios que se colocam para a construção de uma identidade profissional do/a Supervisor/a Escolar; identificar a compreensão que os Supervisores Escolares possuem do caráter político da sua atuação?

Tivemos como hipótese central desta pesquisa de que Supervisores/as Escolares, ao pensarem e ao se expressarem sobre sua formação docente e seu trabalho cotidiano, podem oferecer importantes indicativos de como se compôs a sua profissionalidade e as circunstâncias de profissionalização que os/as conduziram a uma dada forma de se constituir no segmento da Supervisão Escolar.

A pesquisa buscou desvelar os mecanismos e circunstâncias que moldaram as identidades dos Supervisores Escolares na Supervisão Escolar, identificando nuances importantes por meio das percepções sobre suas trajetórias profissionais. A hipótese não apenas norteou, mas também enriqueceu a pesquisa, oferecendo uma lente analítica valiosa para compreender os intrincados caminhos da profissionalidade desses profissionais.

A proposta desta tese foi oferecer possíveis respostas a questões que se mostraram cruciais para uma análise abrangente da identidade e atuação dos Supervisores Escolares na rede municipal de ensino. A primeira questão, centrada em quem são esses Supervisores Escolares, proporcionou uma compreensão detalhada de seus perfis, explorando elementos contextuais e biográficos que influenciam sua atuação. A segunda questão abordou a concepção dos Supervisores Escolares sobre suas atuações e identidades profissionais, permitindo uma análise mais profunda de suas perspectivas e representações sobre a Supervisão Escolar. A terceira questão trouxe à tona os principais desafios, dificuldades e potencialidades enfrentadas pelos

Supervisores Escolares em sua atuação diária, destacando obstáculos e potencialidades. Por fim, a última questão explorou a compreensão dos Supervisores Escolares sobre o caráter político de sua atuação, oferecendo evidências valiosas sobre suas percepções políticas e permitindo reflexões sobre o contexto mais amplo em que exercem suas funções.

Os procedimentos de pesquisa foram cuidadosamente planejados, com a opção pela abordagem qualitativa, fundamental para a compreensão profunda dos fenômenos investigados. A análise documental de produções oficiais foi crucial, permitindo uma investigação das diretrizes que orientam os Supervisores Escolares na RME. O estudo de campo, em uma das DREs da rede, envolveu dez Supervisores Escolares selecionados estrategicamente, que começaram suas atividades a partir de 2017, pelo concurso realizado em 2015, e que forneceram fontes contemporâneas sobre a construção identitária desses profissionais. A utilização das técnicas do Grupo Focal e entrevistas semiestruturadas possibilitou a produção de dados, analisados mediante a triangulação de fontes.

Como estratégia de análise, organizamos o estudo em três eixos de análise: ação supervisora, formação dos Supervisores Escolares e compreensão do papel político dos Supervisores Escolares.

No que se refere ao perfil da Supervisão Escolar, nota-se, como valores comuns, a formação de um grupo de profissionais envolvidos com as Unidades Educacionais, preocupados com suas equipes de trabalho e comprometidos com a qualidade social da educação. Dedicam-se a implementar as políticas públicas e desenvolver o papel de interlocutores entre as escolas, a DRE e a Secretaria. Esse papel envolve análise, reflexão, ação e intervenção, contribuindo para o fortalecimento da Gestão Escolar e melhorias do trabalho desenvolvido nas escolas.

A retrospectiva histórica sobre o cargo de Supervisor Escolar evidenciou a transformação desse profissional ao longo dos anos, buscando construir um perfil mais colaborativo e parceiro, objetivando afastar-se da origem de inspeção e verificação. O último concurso, em 2015, com a primeira chamada em 2017, caracteriza profissionais que buscam em suas intenções promover um acompanhamento às unidades, em especial para as demandas pedagógicas.

Apesar do movimento de ressignificação, seguindo o estudo, foi constatado um cenário desafiador para a Supervisão Escolar em São Paulo. Esses profissionais enfrentam obstáculos significativos, ao assumirem seus cargos, sentindo-se

despreparados para as demandas reais, que diferem do perfil delineado no edital. A aspiração por relações colaborativas contrasta com documentos da Secretaria Municipal de Educação, que atribuem funções fiscalizatórias, gerando conflitos e resistências no ambiente profissional. A pressão para priorizar o administrativo sobre o pedagógico, a falta de formação específica, a sobrecarga burocrática e divergências entre Diretorias Regionais de Educação agravam a complexidade da ação supervisora. A resistência, percebida como uma resposta às demandas excessivas reflete a busca por equilibrar as múltiplas dimensões da função. Em meio a desafios institucionais, resistências e a necessidade de equilíbrio, a identidade profissional dos Supervisores Escolares enfrenta um panorama complexo no contexto educacional paulistano.

Tratando-se, ainda, do perfil, as declarações deixaram evidentes aspectos/pontos em comum, mas também pontos divergentes. Diante desse perfil desafiador, cada Supervisor Escolar vai buscando construir seu próprio caminho na construção de sua identidade. Há os que buscam alternativas mais coletivas, e os que traçam caminhos mais individuais. Há os que buscam equilibrar as demandas burocráticas e os que dão prioridade a elas, com medo de penalidades administrativas. Há os que são mais práticos e os mais burocráticos. Essa diversidade está relacionada a como cada um constrói alternativas para lidar com as adversidades e a como também são influenciados por experiências pessoais e profissionais que fazem parte de seus processos de formação, identidade, profissionalização e profissionalidade. A construção de uma identidade profissional se revela, assim, como um delicado equilíbrio entre as demandas burocráticas e o foco pedagógico, uma dualidade agravada pela saturação causada pela sobrecarga de documentos administrativos.

A propósito da formação e do desenvolvimento profissional, revela-se a persistência de práticas desatualizadas e uma abordagem predominantemente administrativa, em detrimento do enfoque pedagógico, embora os Supervisores Escolares sejam conscientes da importância desse aspecto no acompanhamento das escolas. O pouco reconhecimento das atribuições formativas, por parte da Secretaria, aliada à resistência às iniciativas formativas descontextualizadas, evidencia um descompasso entre as demandas reais e a formação oferecida, com ênfase excessiva em atribuições fiscalizatórias em detrimento das formativas. Evidencia-se que a pandemia agravou a situação, relegando questões pedagógicas ainda mais para segundo plano e evidenciando um cenário muito diverso na busca por formação, de forma que atenda as subjetividades.

Além de incentivar a formação das equipes gestoras que integram cada setor de Supervisão e realizar processos formativos pontuais, os Supervisores Escolares destacam a importância de que o formador possua uma política contínua de formação. Isso vai além das reuniões periódicas dos setores da Diretoria Regional de Educação (DRE) e das reuniões informativas, abrangendo um enfoque mais amplo e consistente. A análise observa a carência de políticas de formação específicas para a Supervisão Escolar, ao longo de diferentes gestões.

Uma dada falta de alinhamento entre as demandas formativas reais e a resposta institucional, a diversidade de trajetórias entre Supervisores Escolares e a ausência de registros históricos impactam a construção da identidade profissional. A urgência na atuação, a solidão percebida diante dos problemas e a busca por estratégias formativas verdadeiramente transformadoras indicam a necessidade de repensar e fortalecer a formação dos Supervisores Escolares em São Paulo.

No tocante ao papel político dos Supervisores Escolares, emergem reflexões relevantes sobre a inexistência de neutralidade na prática. A pressão por escolhas políticas inevitáveis e os riscos associados a essas decisões foram cuidadosamente analisados pelos Supervisores. A conscientização sobre a necessidade coletiva de luta por políticas públicas sérias e a dificuldade de agir de maneira diferenciada em um sistema opressivo foram destacadas como desafios centrais.

Diante desse panorama complexo, é imperativo considerar as implicações práticas e os possíveis caminhos para aprimorar a Supervisão Escolar em São Paulo. A colaboração entre Supervisores Escolares, a promoção de uma formação crítica, o reconhecimento das demandas pedagógicas e a criação de estratégias formativas verdadeiramente transformadoras emergem como direcionamentos essenciais para superar os desafios identificados. Destaca-se a urgência de uma abordagem participativa e engajada para transformar a realidade educacional vigente, enfatizando a importância de fortalecer a identidade profissional dos Supervisores Escolares e valorizar a próxima geração de profissionais educacionais.

Como Supervisora Escolar, a pesquisa extrapolou minhas intenções iniciais. Constatei que a Supervisão Escolar é um segmento rico em sua diversidade, revelando-se em processos identitários plurais. Pensar a Supervisão Escolar requer compreender um grupo multifacetado que possui congruências e divergências, mas uma dada unanimidade em relação aos princípios de uma educação democrática, preocupada com as aprendizagens e formação dos estudantes, desejosos de uma

educação emancipatória, equânime e com valores de justiça social e formação humana, revelada nas declarações de profissionais que colaboraram com a presente pesquisa.

Como Supervisora Escolar da rede, ingressante em janeiro de 2017, a pesquisa me trouxe reflexões sobre a minha própria construção identitária. Já não me sinto mais tão perdida e muito menos atrás de modelos prontos e receitas a seguir. A Supervisão Escolar requer cautela e, ao mesmo tempo, ousadia para o inusitado, para o novo. Aprofundar as discussões nos encontros do Grupo Focal, como também os diálogos com os colegas nas entrevistas semiestruturadas, permitiram a empatia e o alcance a ideias, formas de pensar e agir, que transformaram minha prática e meu modo de me relacionar com as escolas, com as equipes e com os pares. Aprendi a respeitar minha subjetividade e a dos demais, entender que estamos caminhando juntos com os mesmos propósitos, mas cada um com caminhos e trajetórias que os identificam e os diferenciam, assim como eu.

Entendi que é necessário estar atento e forte, e que esperar é antes de tudo verbo e educar é construção. Assim, o estudo ratifica a defesa pelas pedagogias participativas no contexto da Supervisão Escolar, por entender a complexidade da educação, das relações, dos conflitos, e da subjetividade dos indivíduos em contextos participativos de formação, de profissionalização, ligado ao compromisso democrático e da profissionalidade, como busca por desenvolvimento e crescimento evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências.

Este estudo não apenas lança luz sobre a complexidade encerrada no exercício da profissão pelos Supervisores Escolares, mas também oferece oportunidades para repensar e fortalecer a formação desses profissionais, contribuindo para um ambiente educacional progressista, colaborativo e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes. As constatações decorrentes desta tese apontam para a necessidade de uma abordagem holística e fundamentada a partir dos princípios de uma pedagogia participativa, na construção da identidade profissional dos Supervisores Escolares em São Paulo, enfatizando a importância de alinhar as expectativas institucionais com a realidade vivenciada por esses profissionais no cotidiano escolar, a ser organizada em torno de saberes que se controem na própria ação, em articulação com as concepções (teorias e saberes), com as crenças, valores e princípios de uma educação ética e democrática.

Não há como negar as limitações decorrentes do período pandêmico e pós-

pandêmico sobre o processo de produção de dados. O período de confinamento, e mesmo após o momento mais crítico da pandemia, limitou os encontros e as possibilidades efetivas de encontros presenciais, impactando conseqüentemente o tempo disponível ao desenvolvimento do trabalho de campo.

A pesquisa se configurou como uma possibilidade de um diálogo que não se encerra aqui, e que sugere novos desdobramentos, envolvendo estudos de maior alcance em termos numéricos ou mesmo processos investigativos que se configurem a partir de uma imersão contínua e prolongada no cotidiano dos profissionais da Supervisão Escolar.

Pode-se afirmar que o possível mérito desta pesquisa reside no fato de que os dados produzidos suscitam questões da maior relevância sobre a temática estudada, dando indicativos da potencialidade crítica demonstrada pelos Supervisores Escolares em vislumbrar os caminhos a serem trilhados pelo segmento, na constituição identitária profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CHAPOULIE, J.-M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 86-114, 1973.

CINTRA, M. A. R.; PIMENTA, D. de M. **Histórico do supervisor**: retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do ensino municipal. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1981.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá: EdUFMT, 2019. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4). p. 47-71. *E-book*.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).

ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização: Da palavra à política. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de Professores**: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 3-25.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G.; MELLO, G. N. de. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 9, p. 3-40, mar. 1974. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/224.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GIOVANNI, L. M. A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente. *In*: GIOVANNI, L. M. (org.). **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 20-34. *E-book*.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

HARGREAVES, D. Road to the Learning Society. **School Leadership and Management**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 9-21, 1997.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teachers' professional lives: Aspirations and actualities**. London: Falmer Press, 1996.

HUGHES, E. C. **Men and their work**. 2nd printing. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1964. Disponível em: <https://archive.org/details/mentheirwork00hugh/page/16/mode/2up>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARSON, M. S. Looking Back and a Little Forward: Reflections on Professionalism and Teaching as a Profession. **Radical Teacher: A socialist, feminist, and anti-racist journal on the theory and practice of teaching**, [s. l.], n. 99, p. 7-17, Spring 2014. Disponível em: <https://radicalteacher.library.pitt.edu/ojs/radicalteacher/article/view/112/71>. Acesso em: 24 jul. 2013.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], n. 21, p. 899-916, 2005.

LAWN, M. **Modern Times?** Work, professionalism and citizenship in teaching. London: Falmer Press, 1996.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANDU, L. R. S. **A transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental**: contribuições da Supervisão Escolar. 2022. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], n. 19, 101-144, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-37.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

PINAZZA, M. A. (coord.). A ação supervisora: considerações sobre lógicas de trabalho e processos relacionais envolvidos. In: NEIRA, M. G.; PINAZZA, M. A. (org.) **A gestão pedagógica no processo formativo da supervisão escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação**. São Paulo: SME/COPEd, 2018. p. 9-26.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre Docência)

– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

POSSANI, M. de F. P.; ALMEIDA, J. G.; SALMASO, J. L. (org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2012

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

PROFISSIONALIZAÇÃO. *In*: DICIONÁRIO on-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/profissionalizacao/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RODRIGUES, C. S. de S. **Ação supervisora na rede parceira: garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Profissionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

SALMASO, J. L. **Supervisão educacional: as tensões no acompanhamento do trabalho escolar**. Curitiba: Appris, 2017.

SÃO PAULO (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 10.847, de 14 de janeiro de 1974**. Institui o Setor de Supervisão Escolar no Departamento Municipal de Ensino. São Paulo, 1974a.

SÃO PAULO (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 12.115, de 29 de julho de 1975**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975, e dá outras providências. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 15.060, de 16 de maio de 1978**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978, e dá outras providências. São Paulo, 1978.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Indicação nº 01/2000**. Ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar. São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Município). Departamento Municipal de Ensino. Divisão de Orientação Técnica - Seção de Treinamento e Aperfeiçoamento - EM 104. **Modelo matemático das funções interativas do supervisor no sistema**. São Paulo, 1974b.

SÃO PAULO (Município). Diretoria do Departamento do Expediente e do Pessoal, da Secretaria de Negócios Internos e Jurídicos. **Lei nº 5.607, de 3 de junho de 1959**. Cria, na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências. São Paulo, 1959.

SÃO PAULO (Município). Diretoria do Departamento do Expediente e do Pessoal, da Secretaria de Negócios Internos e Jurídicos. **Lei nº 7.037, de 13 de junho de 1967**. Dispõe sobre criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência Escolar, e dá outras providências. São Paulo, 1967.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de

novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Governo Municipal. **Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao sistema municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Governo Municipal. **Portaria Intersecretarial SGM/SMSP/SGP nº 6, de 21 de dezembro de 2002**. Estrutura organizacional básica das Subprefeituras. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação**. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo: SME, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Editais do concurso público para gestor educacional**. Concurso de acesso para provimento efetivo de cargos vagos de coordenador pedagógico, diretor de escola e Supervisor Escolar – classe dos gestores educacionais da carreira do magistério municipal. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3364. Acesso em: 15 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Recursos Humanos. **Editais nº 02/2015**: Concurso de Acesso nº 02/2015 para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar. São Paulo: SME, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**: Orientação Normativa nº 01/2015. São Paulo: SME, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.632, de 16 de abril de 1996**. Estabelece diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino e seus níveis de competência. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.090, de 27 de maio de 1981**. Baixa diretrizes para a ação do Supervisor Regional de Educação da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 1981b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. São Paulo: SME, 2015c. [Subsídios 5].

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Princípios e diretrizes gerais da prática da supervisão escolar paulistana.** – São Paulo : SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.862, de 13 de novembro de 2023.** Fixa módulo de Supervisor Escolar nas Diretorias Regionais de Educação. São Paulo, 2023.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação,** Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRÔM.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. **Supervisão Escolar e política educacional no Brasil.** 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. **Curriculum Inquiry,** [s. l.], v. 36, n. 2, p. 119-152, 2006.

SOUZA, M. P. S. **Supervisão Escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória.** 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, M. P. S.; MARDEGAN, E. G. V.; AQUINO, I. L. de. Supervisão e DIPED como formadores. *In*: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação.** São Paulo, 2019. p. 27-46.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da**

docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, A. M. **A Supervisão Escolar do município de São Paulo: da função à profissão.** 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.** Santiago, Chile: Unesco, 1993. (Boletim 31). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa. Acesso em: 23 maio 2013.

APÊNDICE A – Carta de apresentação para pedido de autorização para realização de pesquisa científica – SME/SP – DRE Capela do Socorro



Faculdade de Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA – SME/SP – DRE CAPELA DO SOCORRO.

Prezada Sra.

Diretora Regional DRE CAPELA DO SOCORRO

Eu, Prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP/SP), venho por meio desta, apresentar a aluna Orgides Maria da Silva Neta, RG: 35.521.258-4, como pesquisadora e doutoranda, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FEUSP, sob minha orientação. Seu projeto de pesquisa intitula-se: **Limites e possibilidades da construção identitária dos profissionais da Supervisão Escolar Paulistana.**

Estamos, portanto, solicitando vossa autorização para a realização de pesquisa de campo que implicará a produção de dados, mediante encontros presenciais e online, observações com registros escritos em caderno de campo e fotográficos de encontros formativos junto a um Grupo Focal, composto por Supervisores Escolares, sob a coordenação da própria doutoranda, com 3 encontros semanais, divididos entre o primeiro e segundo semestres de 2022 e entrevistas individuais entre os anos de 2022 e 2023.

Desde já, agradecemos a análise e acolhida desta solicitação, colocando-nos à disposição para qualquer dúvida e/ou esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza
(FEUSP/SP) São Paulo, 20 Maio de 2022.

APÊNDICE B – Pedido de autorização para realização de pesquisa científica e termo de compromisso – DRE

Prezada Diretora Regional Sra. Sônia Sueli:

Eu, Orgides Maria da Silva Neta, RG 35.521.258-4, e-mail: orgides@gmail.com, telefone (11) 99543-6297, sou pesquisadora e doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP. Meu projeto de pesquisa intitula-se: **Limites e Possibilidades na construção identitária dos profissionais da Supervisão Escolar Paulistana** sob orientação da Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza (FEUSP).

Venho por meio deste pedido, solicitar vossa vossa autorização para a realização de pesquisa de campo que implicará na produção de dados, mediante encontros presenciais e online, observação, com registros escritos em caderno de campo e fotográficos de encontros formativos junto a um Grupo Focal, composto por Supervisores Escolares, sob a coordenação da própria doutoranda, com 03 encontros quinzenais e entrevistas individuais, divididos entre os primeiros e segundos semestres de 2022 e 2023.

Informo que os dados coletados serão utilizados para âmbito restrito da pesquisa de doutorado e para seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentações em congressos acadêmicos), comprometendo-me, desde já, a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir resultados obtidos na pesquisa, assim como colocar-me a disposição para qualquer dúvida e esclarecimentos.

Por fim, segue em anexo o projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

São Paulo, 20 de maio de 2022.

Orgides Maria da Silva Neta

APÊNDICE C – Termo de consentimento para uso da imagem e voz

O estudo sob o título provisório **Limites e Possibilidades na construção identitária dos profissionais da Supervisão Escolar Paulistana**, consiste em uma pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP.

Responsável pela pesquisa: **Orgides Maria da Silva Neta**

Eu, _____ nacionalidade, _____, estado civil _____ portador da cédula de identidade RG nº _____ inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____ nº _____, CEP _____, Município de _____ /SP, abaixo assinado, concedo, para livre utilização, direitos sobre a minha imagem e som da minha voz, neste ato, à pesquisadora **Orgides Maria da Silva Neta**, autorizando conseqüentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros ser utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base Legal:

Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais. (Sem grifos, no original).

Assinatura do/a supervisor/a

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE D – Transcrições dos encontros do Grupo Focal (baseadas nas gravações em áudio e vídeo das sessões)

1º ENCONTRO

Introdução

Entrevistadora: Bom dia! Enquanto vocês terminam de preencher o documento, explicarei como organizaremos nossos encontros. O grupo focal se constitui em um grupo de pessoas que têm suas subjetividades, mas que também têm algo em comum!

Esse algo em comum aqui se dá pelo fato de que todos vocês são supervisores escolares de uma mesma diretoria. E, no grupo focal, assumo a função de mediadora.

Estava falando como o prédio daqui é lindo, a DRE mais bonita!

S1: Você acha?

S8: Eu também acho!

Entrevistadora: Das diretorias que conheci até hoje, se tratando de prédio, de espaço, de...

S3: É bonito, sim!

S1: É porque as pessoas que estão aqui são bonitas!

S1: Guaianases não é assim! São Miguel não é assim!

Entrevistadora: Já tive uma impressão muito empática dessa diretoria, só de terem aceitado participar da pesquisa!

No grupo focal, não posso intervir no relato de vocês. Faço uma fala, uma leitura, uma provocação, e vocês, espontaneamente, vão falando as impressões que tiveram, livremente. O objetivo é que seja o mais autêntico possível dentro da vivência, da experiência e da formação de vocês!

S1: Posso perguntar uma coisa?

Entrevistadora: Pode!

S1: Qual é a sua pesquisa?

Entrevistadora: É verdade, faltou isso! Minha ideia é construir um pouco dessa identidade, percebendo as nossas potencialidades e os nossos limites, considerando esse grupo que assumiu no último concurso. Identificar, mapear, estudar um pouco qual é o perfil identitário desse supervisor.

A provocação que faremos é a leitura de um trecho tirado de um livro que foi lançado e publicado em 2019, chamado *Gestão pedagógica no processo formativo do Supervisor Escolar*. Nesses três encontros, faremos esse mesmo movimento: eu trago um trecho, fazemos a leitura e discutimos sobre ele. Posso? Então vamos lá! *A gestão pedagógica no processo formativo do Supervisor Escolar e as equipes pedagógicas das diretorias regionais de educação*. Este documento está na página da Secretaria Municipal de Educação, onde há alguns artigos tratando da Supervisão Escolar. Este trecho eu tirei de lá.

Essa marca do controle e da fiscalização se manteve, assim, constituindo a representação da figura do Supervisor Escolar, o que nem sempre corresponde à atuação assumida pelos profissionais em

suas práticas. Entre os Supervisores Escolares observam-se diferentes concepções de Supervisão Escolar. Entre essas, a da fiscalização das escolas, em especial quanto à documentação e ao cumprimento de exigências legais e da política educacional em vigência, é caracterizada como mais formal e é uma visão que encerra a tendência de superestimar procedimentos administrativos, tratando-os como fins e não como meios.

Há supervisores que se apropriam de uma concepção de Supervisão Escolar mais próxima do acompanhamento à elaboração, à execução e à avaliação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, e que passam a assumir práticas mais identificadas com a democratização da gestão escolar e com os processos de ensino aprendizagem. Muito embora esse entendimento seja compartilhado por número considerável de supervisores que, em geral, adotam uma postura crítica em sua atuação, muitas vezes, o que é observado no cotidiano não se mostra coerente com essa compreensão. (SOUZA; MARDEGAN; AQUINO, 2019, p. 30).

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio; MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei; AQUINO, Ilma Lopes de. Supervisão e DIPED como formadores. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **A Gestão Pedagógica no processo formativo do Supervisor Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação**. São Paulo: SME/Coped, 2019. p. 27-46.

Entrevistadora: Esse trecho foi retirado deste documento público e, partindo deste recorte, eu gostaria que vocês falassem um pouquinho do que pensam sobre este fragmento.

S1: Posso começar?

Entrevistadora: Pode! Só vou pedir para dizerem o nome, antes de falar, para eu saber depois de quem são as falas.

S1: Assim que nós assumimos no concurso de 2017, nós nos sentimos um pouco perdidos e vou dizer que, agora, está mais tranquilo. Houve uma formação na qual, na época, o secretário era o Schneider e todos os supervisores novos foram convocados. Nós nos encontramos ali próximo da Borges Lagoa. Esqueci o nome do prédio!

S6: Diogo de Faria?

S1: Isso! Em uma instituição que fazia formações. Todos os novos supervisores da Cidade estavam lá e nós tivemos alguns encontros para essa formação. Houve uma grande discussão! Uma grande, digamos assim... alteração de visão! A secretaria queria, de fato, pela proposta apresentada, uma supervisão muito mais fiscalizadora.

Pelo acesso, uma porcentagem alta de supervisores foram coordenadores pedagógicos. A maioria dos supervisores que estavam lá presentes tinham a visão de que o supervisor deveria ser parceiro, acompanhar, incentivar, que os desafios das escolas são inúmeros, mas que não há outro caminho que não seja a Gestão Democrática.

Enquanto supervisores, nós estamos lá para apoiar, para alimentar, compartilhar informações, discutir, refletir, não apenas para fiscalizar. Nós não temos pernas para isso! Temos muitas unidades escolares. É, de fato, complicado! O diálogo é um caminho! E é isso que eu tento até hoje...

S2: É, S1, eu acho que todo mundo chegou aqui imbuído desse sentimento, e de fato, o curso não vingou!

S1: Não!

S4: Houve um atrito muito grande!

S1: Sim, houve um conflito mesmo! O curso não vingou, mas a secretaria tem sinalizado o tempo todo o desejo desse papel. Então, com base no que está posto aqui no texto, eu enxergo que tentamos corresponder, mas hoje temos muitas funções atribuídas, a maioria fiscalizatórias, e se você deixar de fazê-las, talvez você responda por isso!

Temos colegas já respondendo por alguma coisa que deixou de fazer. Então, quando você está aqui na ponta e precisa executar tudo que lhe é demandado – a questão desse apoio à essa gestão democrática, o apoio ao pedagógico da unidade –, temos que fazer muita força para pautá-lo, porque vem junto uma demanda administrativa, uma demanda de controle muito grande que nos é atribuída pela gestão, pela política atual.

S8: Eu vejo como a S6. A secretaria nos exige esse papel fiscalizatório. Entretanto, essa vivência de coordenador pedagógico, muito mais pedagógica, que a maioria de nós temos, faz com que a gente acabe, de certa forma, tentando encontrar um equilíbrio entre esse papel fiscalizador e esse papel de par avançado, possibilitador.

Falo par avançado, não no sentido de conhecer mais, mas percebo que, para quem veio da escola, quem estava na escola até ano passado, percebe que lá você se sente muito mais sozinho, e às vezes tão imerso no problema, que não consegue ver solução!

O supervisor, como está de fora, tem essa vivência de várias unidades escolares. Ele olha para o seu problema, mas sabe que em outra unidade, estão passando pela mesma situação e que foi encontrada uma solução. Ao lhe apresentar esse novo caminho, você fala: “Caramba, eu não tinha pensado por esse aspecto!”.

Você passa a ter novas vivências, ver outros caminhos. Aqui trocamos o tempo todo, não estamos sozinhos! Se eu tenho problema na escola, eu venho para o grupo e falo: “- Gente, está acontecendo isso!”. Aí o colega fala: “- Ah, na minha escola aconteceu isso e a gente fez assim!”. Então, você consegue, por meio das experiências de outras unidades, achar soluções que, às vezes, quem estava lá na escola enfrentando não conseguiu enxergar!

Nesse aspecto, eu acho que extrapolamos essa dimensão fiscalizadora. E penso que extrapolar o fiscalizador se dá muito mais por conta das personalidades e dos desejos do que de uma política pública.

S5: Esses dois trechos trazem a questão do perfil do Supervisor Escolar, que deve ser administrativo e pedagógico. No meu entendimento, a supervisão traz um misto de uma “SUPER VISÃO!”. Você tem que ter a “SUPER VISÃO” do macro e do micro. Ao chegar nas suas escolas para fazer a ação supervisora, você precisa acompanhar, estar junto, intervir nas situações pedagógicas para fazer com que a escola avance, a fim de que o ensino e a aprendizagem sejam da melhor qualidade.

Eu acredito que é por isso que estamos aqui! Precisamos ter uma visão para as questões administrativas, para que elas funcionem e reverberem inclusive nas questões pedagógicas, porque nossa ação é um misto dessas duas coisas! Se trabalharmos essas duas questões isoladamente, uma em detrimento da outra, com certeza, teremos algumas situações futuras impróprias, algo poderá acontecer! Então, eu não consigo conceber uma coisa isolada da outra! Precisamos ter muito certo de que o pedagógico e o administrativo precisam andar juntos!

S1: Mas eu sinto que nós estamos saturados. Muitas coisas vêm de maneira simplesmente administrativa, em que tudo tem que ter o olhar e parecer do supervisor. Neste contexto, a partir de tudo o que vem, não há condições para que possamos, de fato, fazer parceria, um plano de ação. É claro que nós temos que estar dentro da vivência da escola, participar, refletir, mas não...

S5: Eu percebo tudo muito burocratizado!

S1: Sim, é essa a palavra!

S5: Aqui na prefeitura, percebo a figura do Supervisor Escolar muito burocratizada. A ideia é que você seja pedagógico, acompanhe, construa junto, estabeleça as parcerias, para fazer com que, cada vez melhor, o pedagógico da escola funcione. Só que é o contrário. Na minha concepção, é muito mais burocrático!

Eu acabei de chegar aqui na Supervisão Escolar e confirmo: é muito mais fiscalizador do que pedagógico! Você tem que assinar, autorizar, verificar se as coisas estão acontecendo. E aqui eu estou me referindo principalmente às parceiras. Acredito que precisamos desconstruir isso, para construir um papel de supervisor que seja mais pedagógico e que esteja mais próximo das escolas, no sentido de fazer com que tanto o ensino quanto a aprendizagem dos estudantes aconteçam com a melhor qualidade possível, sem deixar de lado a questão do administrativo.

Eu vou usar uma afirmação que não é muito boa e eu sei que as pessoas possuem um pouco de preconceito em relação a ela. Não é que eu adote isso para mim, mas infelizmente... E estou pedindo desculpa, porque sei que esse termo já foi usado outro dia e acredito um pouco nele também! A verdade é que a maioria dos processos acontecem por questões administrativas!

Não estou defendendo que o supervisor seja mais administrativo ou menos administrativo, em relação à necessidade de se ter um viés mais pedagógico, mas o que é pedagógico você consegue resolver! Agora, quando a situação é administrativa e ela infringe alguma regra, aí torna-se mais difícil, logo vira processo e você responde! Não existe processo por falta de acompanhamento pedagógico!

S8: Posso colocar uma questão? Eu penso que o administrativo tem uma razão de ser. E a razão de ser desse administrativo é pedagógica! Penso que, todas as vezes, a função administrativa que você está exercendo ali tem uma necessidade, uma razão pedagógica! Dessa forma, você consegue olhar para esse papel administrativo burocrático, nesse viés pedagógico.

Por exemplo, contratar um professor é burocrático, necessita assinar um contrato, chamar a pessoa, publicar em diário oficial. Mas há uma finalidade pedagógica para esse contrato. Quando você exerce uma função, naquela escola parceira, dando uma orientação, fazendo um cumprimento de padrões básicos de qualidade, apesar de ser de forma administrativo-burocrática, esta é uma necessidade pedagógica!

Eu não consigo, enquanto supervisora escolar, ver esse administrativo desvinculado desse pedagógico! Um livro ponto é pedagógico porque esse livro ponto vai refletir as questões pedagógicas da escola. Assinar um PPP é pedagógico, porque é um momento em que conseguimos dialogar sobre como a escola está realizando seus registros, e até mesmo provocar a comunidade educativa. Nós temos escolas com ações maravilhosas, mas o seu PPP não reflete isso!

Então, vejo que tudo isso é burocrático, administrativo, mas é um burocrático e um administrativo que existe em razão de um pedagógico e não desvinculado dele!

S1: O problema é que ele é fim e não meio!

S5: Na maioria das vezes, você não está junto! Por exemplo, você não está lá na escola construindo junto com todas as equipes.

S1: O que eu defendo é uma quantidade maior de supervisores e menos de escolas!

S9: Eu não sei se a sua pesquisa?... Se você vai fazer só aqui? Se você vai fazer em outra DRE também?

Entrevistadora: A princípio, somente em uma DRE. Mas, como ainda estou no processo de qualificação, vou aceitar sugestões. Portanto, não posso fechar, neste momento, se vai ser em uma DRE só.

S3: O que eu vejo? Estou aqui, neste ano, pelo acesso, mas já estava na supervisão há quatro anos, na DRE de Pirituba. Eu vejo muita diferença na atuação do supervisor, de DRE para DRE! Há nuances sim, de algumas questões positivas, de outras questões negativas, no meu entendimento.

Em relação ao administrativo, o que percebo é que estamos aqui, dentro de uma política pública e nem sempre o que vem dessa política pública é feita para ser executada enquanto gestão! Nem sempre o administrativo favorece o pedagógico! Muitas vezes, lá na unidade escolar, você para e fala: “Senhor, isso não cabe, isso não dá para ser feito!”. Mas você está lá diante de uma política pública que deve ser feita, executada!

É nessa questão que eu olho para o papel do supervisor, quando, dentro da unidade, observamos que aquilo não cabe na realidade!

Na escola, onde tudo está acontecendo, aquilo está prejudicando, mas é uma política pública que deve ser executada pelo diretor! Muda-se totalmente a dinâmica de contratação de professores, o que nem sempre favorece o pedagógico, por exemplo!

Nessas questões, fico refletindo e observando que aqui tem uma forma de interpretar e de se posicionar, e em outras DREs existem outras formas de interpretar e se posicionar! Percebo que existe, às vezes, não denomino como uma resistência, mas uma reflexão, de dizer no grupo enquanto identidade, enquanto supervisor: “- Isso não cabe na escola, nós não podemos fazer isso! ”.

Eu vejo essa diferença e vejo também que, em outros locais, você precisa se unir ao grupo no qual você está inserido, achar um meio termo e falar: “- Bom, se todos pensam assim, então eu preciso mediar e fazer com que isso não desfavoreça tanto o trabalho pedagógico na unidade!” Fechar junto com a Equipe!

O administrativo pode estar para o pedagógico, mas nem sempre está! Essas são questões a serem percebidas pelo supervisor. E aí, quando não está, o que o supervisor deve fazer? Deve ir contra? Deve receber um processo administrativo porque não está de acordo com a legislação vigente? Por que percebe que lá na escola aquilo não cabe? Então, são questões do dia a dia do supervisor! Muitas vezes, a gente faz o quê? Vai para o supervisor técnico “X” e pede socorro!

É aquela questão com a qual, às vezes, não concordamos, mas somos cerceados! E quando isso acontece, temos que entrar nessas questões com muita cautela, porque são muitos supervisores sendo envolvidos em processos administrativos – se não diretamente, mas arrolados!

S10: Eu estou aqui desde 2019. Na minha atuação supervisora, percebo que na rede parceira é de um jeito e na rede direta é de outro! Percebemos que, na rede parceira, somos bem mais fiscalizadores do que na rede direta! Eu vou com um olhar diferente na rede parceira, meu comportamento é diferente quando vou na rede direta. Na rede direta, por exemplo, entendemos que o diretor e a equipe gestora da unidade são responsáveis pela manutenção do prédio. Orientamos, de forma geral, sobre algumas coisas, mas não vamos lá para ficar olhando o que está faltando! Não fazemos isso! Na rede parceira sim!

Eu percebo essas diferenças na ação supervisora! Percebo que a atual gestão que aí está, entende o nosso papel de supervisores, como fiscalizadores e não como parceiros do pedagógico! Nas minhas visitas, sempre procuro, mesmo na rede conveniada, auxiliar na parte pedagógica. Mas percebo que, em razão de tanta denúncia, processos, demandas – que a atual gestão entende o nosso papel diferente do que está escrito no texto. Essa gestão quer que o supervisor seja mais fiscalizador do que pedagógico! Mas faço o contrário, na

medida do possível, porque sei que são coisas que temos que fazer!

Entrevistadora: Alguém que não falou quer falar?

S6: Posso falar?

Entrevistadora: Pode!

S6: Quando eu entrei na supervisão, em janeiro, eu entrei em pânico!

S3: Entramos!

S6: Entramos, porque, como CP, muitas coisas você não vivenciou! A gente fazia PPP; a gente não analisava PPP, PEA! A gente fazia Mais Educação; a gente não analisava Mais Educação! Eu confesso que, nos primeiros dias, eu chorei! Falei: “- Meu Deus! O que eu estou fazendo neste lugar? O que eu estou fazendo nesta DRE?”. Me sentia como se estivesse entrado lá no magistério, na pedagogia, lá no começo, em 89! Então, eu me vi no passado, começando do zero, por mais que eu tenha tantos anos, 33 anos de escola, eu me vi no início!

S3: É diferente!

S6: Então, eu me via sufocada, chorando...

S1: Sobrecarregada!

S6: E aí temos que ficar no cargo!... Isso mesmo!... Sobrecarregada!

S1: E é muito solitário!

S3: Sem saber o que vai fazer...

S6: Eu falei: “- Meu Deus, o que eu vou fazer? Por onde eu tenho que seguir?”. Então decidi: vou pedir ajuda! Como acho que é importante pontuar, temos sempre que falar: “- Eu não sei fazer! - Eu preciso de ajuda!”.

Então, na minha concepção, estar aqui é um desafio! É um desafio porque você sai daqui e você vai para a visita. Você enfrenta o desconhecido!

Antes, quando estávamos na escola, você não saía, a não ser que fosse para uma reunião de CP lá no DIPED! Quando você está no cargo de supervisor, é uma outra dinâmica! Você vai fazer uma visita, tem o trânsito, muitas vezes não comemos! O supervisor não almoça porque não dá tempo! Quem tem outro cargo, como é o meu caso, às vezes tem uma demanda durante o dia em que você tem que ir para outra unidade. Você fica sempre olhando o relógio! Porque você está lá no extremo sul da zona sul, Bairro X e para você conseguir entrar na outra escola às 13h, precisa que sair às 11h30 de lá. Muitas vezes, você não consegue, porque são escolas distantes!

Eu concordo quando se fala que teria que diminuir o número de escolas para você dar uma atenção a mais, um olhar mais próximo. Diminuir para 11, 12 escolas. Tem DRE em que o supervisor tem 16 escolas. Então, vou falar por mim: entrei em pânico, me senti sozinha!

Graças a Deus, eu tenho várias pessoas aqui, que posso considerar como amigas! Vamos estabelecendo a parceria, vamos perguntando tudo! Aqui na DRE X, percebo que, quando eu não sei, eu vou atrás, pergunto, e as pessoas, os supervisores mais antigos, eles escutam, eles acolhem, são pessoas que estão junto com a gente! Eu acho que isso é legal aqui na DRE, esse olhar de “- Calma... eu vou te ajudar”, “-Pára tudo! - Eu vou te ajudar”, “-Vamos fazer!”. Isso é legal na supervisão!

Com relação à fiscalização, eu vejo que, hoje, o supervisor fiscaliza sim! Quando a S10 falou assim “- Ah, a gente fiscaliza, mas a gente também tem esse olhar!”, tentamos a todo

momento não ser fiscalizadores, tentamos ter esse olhar humanizador, parceiro, colaborativo com as unidades, seja parceira ou direta! Até recebi uma mensagem da diretora (eu estava de licença), que me deixou muito emocionada! Ela escreveu assim: “- Estou com saudades.... Estamos com saudades!”. Eu falei: “- Gente, então quer dizer que o trabalho está acontecendo?”. Vejo que o supervisor tem que ter esse papel, esse vínculo com os diretores, coordenadores e professores!

S3: Confiança!

S6: Assim, o seu papel não é só ser fiscalizador, mas também articulador, mediador, um parceiro mesmo! Eu ainda estou me encontrando. Confesso que eu estou aprendendo. Vai demorar!

S1: Todos nós!

S3: Todo mundo!

S6: Acho que, só no final da carreira, poderei afirmar: “- Sou supervisora!”.

S5: Isso que você falou de ser articulador é bem importante! O supervisor precisa conhecer qual é o seu papel! Quais são os limites e até onde ele tem que ir! Do contrário, ele vira diretor! E ele não é diretor, ele é supervisor! Ele não é coordenador e, na verdade, no meu entendimento, o supervisor é um agente que estabelece comunicação entre as escolas, DRE e SME!

Então, qual é o seu papel? Qual é a fatia do bolo que lhe cabe nesta situação? A gente precisa entender! Acho que, por isso, precisa ter a “SUPER VISÃO” de perceber o que é que ele realmente precisa e deve fazer para que as políticas públicas da SME sejam realmente desenvolvidas. Entendeu?

S3: E se cabe? Nem sempre cabe!

S5: Fazer com que elas aconteçam dentro da especificidade da escola! Fico às vezes pensando quando estou aqui na DRE, sobre o meu papel, a minha função supervisora. A minha ação supervisora aqui na DRE é burocratizada!

Ela é meio administrativa, porque eu leio, pego, analiso, olho, assino e carimbo. Quando vou para a escola, acho que ela é mais pedagógica, porque você está junto com as equipes. Você diz: “- Olha, melhora isso! Vamos fazer assim! Isso aqui não convém! De tal jeito seria mais adequado? Pensou no território? Que território a gente tem aqui?”.

Lá você consegue vislumbrar mais o pedagógico do que quando você está na DRE. E quando eu estou aqui, estou sentado, olhando, lendo, assinando, anotando o que eu devo encaminhar ou despachar, para que outros façam, para que a escola faça. Então, eu fico meio desvinculado de lá, mesmo de uma certa forma estando lá!

O que eu quero dizer é que eu estou lá, mas ao mesmo tempo, estou distante!

Então, quando estou na escola, estou executando uma ação mais pedagógica, estou junto das pessoas, estou nos espaços, nos ambientes, desenvolvendo junto com as equipes. Quando eu estou aqui, é uma visão minha! Não sei se é micro ou macro, se é super, mas é mais administrativa!

Eu volto a dizer que, no meu entendimento, a supervisão não deixa de ser, e tem que ser, um misto do que é pedagógico, sem deixar de perpassar pelo administrativo, que são situações que constroem todo esse fazer, essa escola em si!

S3: Eu acho que interpretar essa questão que ele acabou de colocar é um sensor. É você perceber que o papel do supervisor também tem essas questões. Você faz uma mediação, entre o que é política, o que é determinado, e o que de fato vai realmente acontecer, ou está

acontecendo nas unidades como um todo.

Quando chegamos numa unidade escolar, em relação ao administrativo, a gente toma pé disso e daquilo. Mas o pedagógico está em tudo! Está no olhar dos espaços! Está naquilo que está sendo posto e dependurado nas paredes! No choro ou no barulho da unidade! Nós acabamos sendo muito sensíveis e atentos a tudo isso, e isso é pedagógico! Ou também é administrativo, quando você olha que uma unidade não está bem preservada!

S1: RH!

S3: RH, você entende o que eu quero dizer? É que não tem como...

S1: Desvincular!

S3: Desassociar totalmente! “- É 8 ou 80?”. Eu não tenho essa visão! Eu acredito muito que o pedagógico e o administrativo estão ali lincados; estão ali muito próximos! A minha crítica, enquanto supervisora, é que, muitas vezes, o que acontece é que eu me sinto um pouco massacrada por ver que algumas coisas, que são determinadas enquanto política pública, e que não cabem dentro de uma realidade da escola!

E aí, como é que a gente faz esse papel inverso? Nós, supervisores, que estamos lá no chão da unidade, da escola, junto com o pedagógico e com o administrativo, como é que devolvemos isso para essas pessoas que pensaram essa política pública? Existe esse canal de comunicação efetivamente real e eficaz? Então, são essas questões! É aí que eu falo que, de diretoria para diretoria, existem atuações diferentes, enquanto grupo e identidade!

S4: São identidades e são grupos que vão sendo construídos! A DRE X tem uma característica, que é essa que vocês estão vendo! Se a gente olhar para os 29 supervisores que estão hoje aqui, contamos, no dedo de uma mão, quem são os que permanecerão!

S3: Que estão aqui há muito tempo!

S4: Quais não são do concurso de 2017? Talvez a gente conte numa única mão! É também a questão de ser uma DRE de passagem!

S3: Isso conta muito!

S4: Então, essa constituição enquanto...

S3: Território...

S4: Enquanto grupo, enquanto unidade, enquanto força para se colocar contrário a políticas públicas!

Em determinado momento, quando você tem um grupo muito mais forte ou muito mais constituído, é muito mais fácil!

Quando você está num lugar em que as pessoas estão brigando para se enxergar, como elas vão se opor? Então, isso é uma característica do nosso território! Assim como é uma característica desse governo!

Eu não fui supervisora em outra gestão, mas, de fato, se a gente for analisar as normativas, consta ali o que se espera da supervisão da Cidade de São Paulo! Para mim, isso é claro! Esse papel fiscalizatório é presente o tempo todo! Então, a gente precisa se constituir enquanto supervisor e talvez esteja aí a nossa forma de resistir, de se contrapor, inclusive com a reflexão, porque o que podemos, no meio de tantas obrigações, é provocar a reflexão no território onde estamos!

Talvez a gente não possa dizer “- Você não precisa cumprir a normativa!”, porque nós não somos legisladores, mas podemos provocar a reflexão no território onde estamos! Essa retroalimentação vai acontecer desta forma. Não vai ser uma ou duas pessoas falando, mas

vai ser o território questionando!

S1: A força é maior!

S4: Então, eu acho que é essa briga pela reflexão que precisamos pautar!

S3: Eu achei bem pertinente o que ela disse sobre essa questão do tempo, sobre a permanência no cargo. Muitas vezes, até na própria reunião, quando a “L” nos traz certas questões – e há pessoas no grupo que já estão aqui há muito tempo – alguns falam: “- Não, espera aí, eu acho que isso é muito pertinente mesmo!”.

S8: Há outras vivências, em que se olha e se fala: “- Não, isso daí já foi feito historicamente, em tal momento, não é assim que funciona!”. E temos que parar e olhar.

Acho que é o momento em que precisamos ter a humildade de perceber que, de fato, é preciso ter outras possibilidades. Só para acrescentar, tudo isso trouxemos de novo, só se consegue entender que esse administrativo não funciona na escola, quando se tem essa percepção e esse olhar de que o administrativo tem que estar voltado para o pedagógico.

E conseguimos questionar o administrativo que não tem função pedagógica! Se não tivermos essa visão de que o administrativo tem que ter uma razão de ser, que é pedagógica, não conseguimos nem questionar esse administrativo! Aceitamos que ele venha!

Então, acho que é essa possibilidade de olhar e falar “- Não! ”.

Tudo que é administrativo tem que ter uma função e uma ligação com o pedagógico! Assim conseguiremos fazer esses questionamentos! Por isso é que vejo e penso nesse formato. Tenho que ter esse olhar para as questões burocráticas e ver qual a ligação com o que de fato precisamos, que é garantir a aprendizagem dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos!

S2: Bom, sou a S2. Também acessei agora em janeiro. Como a S4 falou, nós nos abraçávamos e chorávamos! Em janeiro a gente olhava e falava: “O que é que precisamos fazer hoje?”. Não sabíamos! A maioria dos colegas estavam de férias e os que estavam aqui foram os que nos salvaram. Mas era muita angústia! Tinha hora que eu tinha que ser um engenheiro, outra hora eu tinha que ser uma médica para afastar, por que...

S5: Por causa da Covid!

S2: A Covid! Eu tinha que falar: “- Afasta o professor, coloca no teletrabalho e dispensa as crianças!”. Então, eu era o médico. Tinha hora que eu tinha que ser advogado, psicólogo. Só que eu olhava para a minha carreira... Eu sou supervisor! Então, essa angústia nos consome diariamente e o que conforta são os outros amigos. Eu estava morrendo de medo porque recebi uma denúncia! Chegou uma colega e falou: “- Relaxa menina, isso aí é normal!”. Eu falei: “- Hã?”. “- Isso é fácil, vamos sentar, vamos responder, eu gosto de responder essas coisas!”. E consolou a gente!

- Entendeu? E tudo diferente, não tem receita! Os outros ainda tiveram um “curso!”.

S1: Não!

S8: Ele só começou!

S2: Quando eu acessei para CP, eu também tive esse curso! E foi uma briga, porque queriam mandar coisas prontas para nós, e sabíamos que não era daquele jeito. E acredito que esse tal curso de supervisão, foi a mesma coisa. Mas a maior angústia é as pessoas esperarem de você uma coisa para a qual você não tem resposta!

S3: Você não tem esse poder também!

S2: Eu não sei mesmo, não sei o que responder. Só que lá na escola, eles esperam que você

saiba tudo, que você resolva, que você tenha resposta para...

S5: Que você tenha a “SUPER VISÃO!”.

S1: O par avançado!

S2: Só que essa “SUPER VISÃO” não é de repente! É uma vida para você entender aquilo! Nunca imaginei que iria estudar tanto para chegar em um lugar e perceber uma tomada fora do parafuso. (risos).

S1: Sem espelho!

S2: Eu nunca pensei que iria estudar tanto para chegar no lugar e ver o ralo descoberto, destampado! Eu entrei em um lugar, uma escola, achei tudo maravilhoso! O trabalho, sabe! E o supervisor que estava comigo ia falando: “Mas, S2, você tem que apontar isso e isso!”. Aí eu falei: “- Mas, gente, você viu tudo isso? Você conseguiu ver tudo isso?”. E eu, olhando as crianças, o pedagógico, todos cantando, falei: “- Filho, você está apurado, hein! Você conseguiu enxergar?”. E eu não tinha visto nada daquilo, porque não sou fiscalizadora, mas era isso que tinha que apontar!

E, às vezes, esse apontamento nosso gera outras coisas: o repasse, a verba, isso, aquilo! Você não cria aquele olhar apurado do jeito que o sistema pede que você tenha, e o que conforta a gente é a parceria!

S5: Bonito o que ela disse! Só que ela falou assim: “As crianças cantando, mas era aquilo que eu tinha que apontar!”. E não era só aquilo que ela tinha que apontar!

Você tinha que apontar que o pedagógico estava funcionando, que estava acontecendo, que as coisas estavam tendo um desdobramento! Mas também tinha que fazer algo que nos compete! Tinha que fazer a parte administrativa burocratizada da coisa. Ou seja, tinha que ver o pedagógico e ver o administrativo!

Então, nunca deve se ver um só! Eu acho que é por isso que somos supervisores... “Ahhhh, hoje eu vou ver tal coisa!”. Você nunca vê só uma coisa, porque a escola é um mundo! É expediente das 7h às 23h!

S1: Ela é viva, é dinâmica!

S5: Ela é viva, é dinâmica. Então, você, às vezes, vai para fazer tal coisa e não consegue nada daquilo. Por quê? Porque é dinâmica, é viva! As coisas acontecem! São pessoas que estão lá! Você acaba tendo que desfazer o que pretendia e fazer uma coisa nova. Você precisa saber que, uma vez que você sai daqui, ou sai da sua casa, para ir até a escola para realizar a ação supervisora, você tem que entender que, nesse dia, pode ser que o seu planejamento aconteça e pode ser que não! Porque também existe um planejamento! A gente não pode deixar isso de fora! Não é uma ação em que existe um *laissez-faire*, como diz S1. A gente não faz o que a gente quer, mas a gente faz algo que é regulamentado em decreto. Só que essa regulamentação é você que tem que perceber! Estamos lidando com pessoas e é um fazer que é complicado! Mas não deixa de ser...

S1: Necessário!

S5: Vou usar necessário e, entre aspas, “gostoso”, porque você vive esses dois mundos. Não dá para dizer que não é! Eu não consigo! Há coisas em que o administrativo se transforma ou ele existe por conta do fazer pedagógico! Mas há coisas que são estritamente administrativas! E elas precisam ser vistas e não podem deixar de ser feitas. Acredito que o supervisor existe justamente como uma pessoa que vai facilitar. Ser um facilitador entre as ações das políticas da Secretaria Municipal de Educação, entre escola, DRE e SME.

Entrevistadora: Gente, sei que vocês têm horário, a discussão está muito boa. Muito obrigada!

S3: E o incrível é que a gente está nessa dualidade administrativa e pedagógica, mas não é só isso! A gente resolve conflitos, muitas vezes, da ordem do humano, do pessoal, dos relacionamentos! Hoje, muitos dos PAs, muitas questões que prejudicam o andamento pedagógico e administrativo são da ordem das relações! É um monte de denúncia disso, daquilo, denúncias dessa ordem. Como ela falou, a gente vai assumindo tantos papéis. E o que você vai fazer nessa questão? Fazer sua mediação da questão humana! A questão do relacionamento nas unidades, hoje, eu acho que é um fervor tão grande, porque tudo que está aí fora acaba...

S1: Reflexo da sociedade! A escola é a sociedade!

S1: Então, acaba refletindo muito! O supervisor, o tempo todo, é chamado para essas questões!

S1: Por isso é que eu falei da quantidade menor de escolas, porque aí, de fato, nós estaremos mais presentes! Não que vamos resolver tudo, mas vamos estar junto, como os documentos exigem, como a própria legislação solicita. Criar essa parceria de fato! Ser este par avançado! Provocar esse diálogo! Agora, com o número de unidades que nós temos...

S3: É que há muitas lacunas!

S1: Não dá!

S3: Uma lacuna que foi trazida agora, recentemente, na última reunião, é “a legislação que se refere à professora grávida!”.

S1: Teletrabalho.

S3: A questão é: “Teletrabalho pode ou não fazer PEA?”. Por exemplo, vai pontuar ou não vai pontuar? Por que a professora grávida não está presente? Ela está em teletrabalho e aí, no documento que veio anteriormente, dizia que teletrabalho não configura presença e a legislação do PEA diz que tem que ser presencial! Olha que situação!!!

S1: Os conflitos!

S3: Olha os conflitos que são gerados? Essa é a parte que eu digo, necessitam de maior reflexão. Será que nós alimentamos, de fato, essa reflexão para interferir positivamente nas políticas e nas legislações existentes? Então, eu acho que essa é a grande reflexão!

Somos nós, lá na escola, que temos que responder a isso! Põe a professora? Vai pontuar ou não vai pontuar? Vai fazer ou não vai fazer? E vamos fazendo essas mediações! Mas essa professora vai trabalhar angustiada! Você entende que, ao entrar nesse campo...?

S1: A gente não tem a autonomia que eles pensam que nós temos!

S3: E nós não temos!

S2: Foi a supervisora que não autorizou!

S1: A supervisora que não autorizou!

Entrevistadora: Gente, vamos encerrar! Deu o horário. Obrigada. Semana que vem, nós nos encontramos novamente! Obrigada pelas contribuições tão sinceras e intensas do cotidiano de vocês!

2º ENCONTRO

Entrevistadora: Bom dia!

TODOS: Bom dia!

Entrevistadora: S9 e S7 não estavam no encontro anterior. Quero retomar a explicação da proposta que compartilhei com o grupo. Eu estou estudando um pouquinho do nosso – eu digo do nosso, porque eu faço parte dele – perfil de supervisores, mapeando as nossas limitações, as nossas possibilidades. A pesquisa tentará investigar um pouco disso, como está o desenvolvimento desses supervisores que entraram após 2017, na chamada desse último concurso. Pelo que sabemos, não foi todo mundo de uma vez!

S7: Não, foi aos poucos!

Entrevistadora: A proposta do grupo focal, a princípio, são três encontros. Depois eu vou pedir para vocês um momento para uma conversa individual, uma entrevista. Nos três encontros, eu trago um trecho para discussão. Na semana passada, falamos sobre a ação supervisora e hoje falaremos sobre formação do supervisor. Fazemos a leitura e começamos a falar. Eu não, porque eu só posso mediar! Não posso fazer inferência nesse processo, nem me posicionar. Vocês vão discutindo, a partir da experiência de vocês, o entendimento sobre esses dois trechos que eu selecionei hoje. Posso ler?

Não se sabe bem o que ensinarão ao futuro supervisor e também não se examinam bem as condições em que a grande maioria dos supervisores é formada. Paradoxalmente devo registrar que o processo de formação de supervisores não é, ele próprio, objeto de nenhuma supervisão institucional. (Silva Júnior, 1977, p. 99).

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A Supervisão Escolar e política educacional no Brasil**. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1977.

Este texto foi retirado de uma dissertação de mestrado, não tão recente, mas que já era uma preocupação sobre a formação do supervisor.

S7: E continua!

Entrevistadora: E o segundo excerto foi tirado daqueles documentos do *Mais Educação*, o subsídio 5, que trata do Supervisor Escolar.

O processo de ensino-aprendizagem como objeto da Ação Supervisora possui, no diálogo mais efetivo com a construção curricular, um caminho potencializador do foco do Supervisor Escolar. Assim, a Ação Supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria com as Unidades Educacionais, não desconsiderando as dimensões externas que atuam nesse campo. Esse desafio demanda ações de formação para a Supervisão Escolar, cotidianamente chamada a somar esforços no enfrentamento da complexidade do ato de educar na sociedade brasileira contemporânea. (São Paulo, 2015, p. 46).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. São Paulo, 2015. Subsídio 5.

Entrevistadora: A partir de agora, podem apresentar as impressões de vocês!

S3: Eu acho que, ao analisar esse primeiro trecho, embora já tenha 25 anos, constata-se que a realidade atual permanece a mesma! Enfim, não mudou nada! A verdade é que a gente está aqui, achando o que se tem que fazer!

Tivemos uma vivência com o supervisor, enquanto supervisionado por ele. Na verdade, eu

acho que isso acaba contando muito, pelo menos para mim, nas primeiras ações, porque, quando eu chegava na escola, eu pensava: “- O que eu tenho que fazer? O que eu vou fazer? Vou fazer o que fulano fazia quando estava na escola!”.

Então, a gente fica muito no que a gente acha, nunca temos certeza, nunca é falado muito bem! Temos uma cobrança institucional de fiscalização. Eu acho que nessa coisa da inspetoria escolar, lá nos órgãos, principalmente os órgãos processantes (PROCED, DINORT), essa visão não mudou. Eles entendem a Supervisão Escolar como uma inspeção escolar, tanto que o supervisor é punido por não olhar verba, por exemplo. Mas nunca é punido se a escola vai mal na parte pedagógica! Ninguém está nem aí para isto que é o fim da escola! E é isto que a escola se propõe a fazer, mas o supervisor não é cobrado em relação a aprendizagem por esses órgãos!

Eu acho que todo documento municipal é muito cheio de “firula” e esse segundo trecho, para mim, é isso também! Dava para diminuir esses dois parágrafos aqui em duas linhas. A gente acaba até perdendo o foco do que a pessoa está querendo dizer, de tanto que ela demora para falar alguma coisa. Mas acho que a gente vai mesmo, ali, na parceria! Pelo menos eu coloco a parceria com a escola como campo central. Sempre me coloco como um parceiro, tanto das escolas diretas quanto das escolas conveniadas, mesmo porque esse é um termo que a prefeitura usa com as unidades parceiras e eu assumo o termo parceria. Me coloco ali não como alguém que está acima, embora tenha hora que a gente tem que dar uma apertada; olhar e falar: “- Meu, qual é o seu problema?”. Vamos tentar resolver! Mas, grosso modo, a gente vai numa tentativa e erro mesmo, e no que os outros falam que é perigoso. Acho que a formação do supervisor se dá muito mais na reunião da quinta-feira. É isso!

S7: Eu acho que, de forma bem objetiva, o que os trechos nos trazem é essa questão da nossa formação. É algo de que se fala muito, mas, de fato, não existe uma ação verdadeira para esse processo formativo. Eu acho que nenhuma das gestões se preocupa realmente com isso, porque não quer um supervisor de fato crítico!

Nós ainda temos, apesar de os documentos pedagógicos falarem ao contrário... Toda e qualquer instrução normativa ou portaria nos coloca enquanto fiscalizadores. Então, é o bem patrimonial, são os contratos de alimentação, é isso, é aquilo, e tudo recai sobre a gente! Nós temos setores na DRE que tratam de assuntos específicos e complexos como verba, por exemplo, mas, se der qualquer problema na escola, quem é o primeiro que estará lá? Quem responderá? O supervisor não fez, não orientou!

É enorme a complexidade de cada escola, de cada CEI, de cada EMEI, principalmente nesta pós-pandemia, onde as relações humanas estão muito difíceis. A gente vai numa unidade... A gente até quer... Eu sou uma supervisora que tenho um olhar pedagógico, eu gosto muito do pedagógico, mas, de fato, são tantas coisas, que o pedagógico acaba não sendo a prioridade! Então, quando dá, você corre ali e conversa um pouco, tenta acompanhar, mas acaba sendo até mais uma fiscalização do que formação. É uma luta! Por exemplo, a gente vai entrar numa JEIF, chamar o CEFAl para tratar de algo, ou, enfim, vamos fazer uma JEIF junto...

A burocracia nos demanda muito e até aqui o processo de formação, as poucas situações em que a secretaria se envolveu, acabaram muito ruins, contratando-se uma empresa de fora, que desconhece o trabalho, querendo moldar a supervisão. “- Olha, você vai fazer isso, você vai olhar aquilo, você leva esse papelzinho para observar uma aula!”.

Eu percebo esses novos supervisores – principalmente porque a maioria acessou o cargo a partir da coordenação pedagógica – e sinto uma diferença entre o supervisor que era um CP e o supervisor que era um diretor, sem esse olhar!

Há alguns diretores que também tinham esse olhar, um perfil mais formador, mas que também não tem espaço, porque nós somos demandados a olhar outras coisas. Tanto não se leva a sério a nossa formação, no nosso processo, que nós temos aquela instrução normativa,

portaria, que falou da nossa formação de quatro horas e que até agora não foi regulamentada! Nós poderíamos ter também um PEA para tratarmos mesmo da nossa formação! Como é que a gente vai se tornar esse parceiro de fato, sem ter esses momentos de estudo? A gente acaba estudando fora (externamente), aquilo que nos interessa.

S4: Morreu! É uma conversa que morreu quando mudou a gestão.

S7: É.

S4: Morreu! (A Instrução Normativa de formação para gestores).

S9: Olha a grande dificuldade de aprovar esse documento que foi engavetado, feito pelo GT da professora Monica Pinazza, com a participação ativa? Sentaram-se em cima! Agora, ele está sendo retomado, a muito custo! Então, não interessa para a secretaria uma supervisão crítica, com um olhar pedagógico. Interessa que sejamos tarefeiros, para que a gente não tenha tempo!

Buscam fiscalizadores que encontrem o tempo inteiro culpados. Se a gente não encontra, os culpados somos nós! Faço até um desabafo: eu acho que até o próprio grupo – não estou falando só especificamente da DRE X., mas até em conversa com outros colegas de outras DREs – eu acho que somos muito esquizofrênicos! Falamos muito que queremos formação – e existe uma demanda de instrução normativa atrás da outra que nos obriga a estudar –, mas, quando se traz uma pauta formativa, o grupo dispersa, o pessoal vai embora. Essa é a verdade!

S8: Exatamente isso!

S7: Então, eu acho que existe uma esquizofrenia. Falamos tanto que precisamos, mas quando se consegue, a muito custo, os espaços... Por exemplo, pela manhã, nós temos vinte e nove; à tarde, quando se fala que será para estudar, ficam doze. Já senti isso de outros colegas, de outras DREs. Então, não sei também o quanto que, de fato, a supervisão quer ser esse parceiro pedagógico? Entendeu a esquizofrenia? Parece que sim, mas, na verdade, não!

S2.: Eu acho que é não!

S8: Mesmo nas reuniões de quinta, se você propõe uma pauta mais formativa... E eu fiz essa tentativa... Nas vezes que eu trouxe um texto para discutir, as pessoas simplesmente começavam a ficar no celular, começavam a sair da sala, não apresentavam interesse naquilo. E isso é frustrante! Então, acaba que você não consegue pensar numa pauta formativa para pessoas que não querem! E ficamos nessa situação de utilizar as reuniões para deliberações, para coisas que são mais direcionadas...

S7: Infelizmente, é isso que nos compromete! Precisamos saber a respeito de orientação sobre afastamento da Covid; o que se faz quando falta água; sobre os bens... É isso que vai nos demandar, inclusive, processualmente! Tem gente respondendo, junto com a escola, sobre o acúmulo ilícito que esqueceu na gaveta... coisas desse tipo!

S8: Quando a carreira foi elaborada, com a Lei 14.660, em 2007, as pessoas que pensaram sobre isso propuseram que os concursos fossem apenas de acesso. Foi uma forma encontrada de se garantir que as pessoas que estivessem nos cargos de gestão conhecessem minimamente o funcionamento da rede. Ainda assim, percebemos que quem vem para supervisão, passando pelo cargo de diretor, tem uma vivência; quem vem do cargo de coordenador tem outra vivência!

E tem as pessoas que vêm com cargo de gestor externo! São profissionais que foram gestores na rede do Estado e chegam na supervisão sem ter sentido a vivência da gestão na nossa rede!

S7: Que é bem diferente!

S8: Então, assim, por mais que eles tenham pensado nesse acesso, que de certa forma você teria uma formação anterior com base na sua vivência profissional, ainda assim, existem lacunas. Na própria elaboração da carreira, essas lacunas vão ser percebidas e eu acho que, nesse aspecto, o que facilita para nós, é termos uns aos outros!

S7: É isso que eu ia falar! A gente acaba se apoiando! Por exemplo, eu sou da Educação Infantil. A EMEF, para mim, era muito difícil! “- Meu Deus, cheguei numa EMEF!”. Então, o apoio dos colegas que foram gestores de EMEF, que são professores de EMEF, e ainda os que acumulam, ajudam no *feeling!* Essa troca acontece e vamos nos constituindo realmente na prática! Coordenador também é assim! A gente sai da sala de aula, vira coordenador, vai se constituindo, vai se constituindo diretor, mas acho que, de fato, tratando-se da Supervisão Escolar, essa pauta formativa é... Não estou encontrando a palavra... Ela é uma lenda!

S8: Às vezes, ouço algumas pessoas dizendo que a supervisão é muito solitária. Eu, que fui CP e fui diretora, penso que a supervisão, dos cargos de gestão, é o menos solitário. É o único cargo de gestão em que eu consigo trabalhar coletivamente, que consigo ter parceria, ter pessoas para discutir as questões das unidades, as dúvidas que eu tenho...

Quando você está na escola, é você com você mesmo, “se vira nessa dança”, e às vezes você dá sorte de ter um supervisor parceiro! Eu não tive boas relações com meus supervisores, quando eu era CP, com exceção de uma supervisora, M. Você chegou a conhecer a M? Uma supervisora que, quando assumi a coordenação, pegou na minha mão e falou: “- Senta aqui, vou fazer uma lista de tarefas para você saber qual é o seu papel!”.

Foi, de fato, uma lista de tarefas, mas aquela lista fez com que eu soubesse, o que é que eu estava fazendo ali naquele lugar! Sabe, assim... “- Oh, você vai levantar quem faz PEA... você vai montar o projeto... você pega o projeto do ano passado... você discute isso!”. Ela fez um listão comigo, mas aquilo me norteou! Eu cheguei como CP numa EMEF de 1200 alunos, sozinha! Não tinha mais ninguém na coordenação, para montar o PEA, projeto Mais Educação, dezessete projetos acontecendo, duas salas de recursos multifuncionais, 92 alunos com deficiência. Isso porque a escola X é referencial em deficiência na DRE X. Ela fez esse papel! Depois da M., nunca mais tive supervisor na vida!

S9: Eu acho que a gente acaba fazendo o que somos cobrados!

Para tudo na vida é assim! A escola cobra nota, o aluno vai lá e tira nota, nem que tenha que colar! A escola não pede que o aluno aprenda, ela pede que ele tire nota! Ele vai lá e tira nota! Da mesma forma acaba sendo a supervisão! Acabamos fazendo o que somos cobrados! E temos medo de ser cobrados, que algo dê errado; e não só na supervisão. O diretor de escola acaba priorizando algumas questões para não ter problemas processantes. Começa um ciclo na rede de se fazer aquilo que se é cobrado e não se olhar para o pedagógico! É uma das coisas que me incomoda mais na ação supervisora e na parte formativa.

É claro que a gente fica bem curioso! Por exemplo, o coordenador não tem formação, embora agora esteja acontecendo, mas até então não tinha! O diretor não tinha, a supervisão não tem, mas os engenheiros que tomaram posse no cargo, ficaram quase um ano em SME se formando, assim como os contadores, os advogados! Alguma coisa nesse sentido também houve. A própria rede, na minha opinião, faz isso propositalmente. Eles (outros cargos) são mais importantes do que a gente. Isso é fato! A própria rede coloca isso! As pessoas que pensam na rede colocam isso enquanto importância, ou sem importância!

A formação, na verdade, é pensada como formação em serviço. As pautas pedagógicas desinteressam mesmo! Às vezes me desinteressa também, porque é muito difícil! É um grupo muito diverso... Então, quando você chega com uma pauta de educação infantil, às vezes vão chegar com o básico, porque há pessoas que não tiveram vivência da educação infantil. Isso desinteressa quem é da educação infantil, que tem uma vivência em práticas avançadas. Mas se você chega com práticas avançadas, aquele que não tem vivência nenhuma, fica “boiando”, porque não entendeu nem o começo!

Você vai falar de EMEF e o pessoal da EMEF acha besteira! É um grupo extremamente diverso, com percursos muito diferentes um do outro. Além de percursos profissionais, os pessoais também! Tem as pessoas como eu... Fui diretor de educação infantil, mas eu era um diretor que não olhava tanto para a parte pedagógica! Eu deixava para minha AD, e ficava com a parte, na divisão do trabalho, a que eu gostava mais, porque eu estudava educação física. Então, mesmo que a pessoa já tenha um percurso profissional parecido, eles são bem diversos, mas eu ainda acho que a formação no coletivo talvez consiga dar mais resultado!

O que tenho dúvida é sobre contratar alguém de fora para formar a gente. Quem é que tem condições de formar a gente? Sabe, eu fico pensando nisso! Se a gente que está há dez anos, doze anos na rede, quinze anos na rede, a gente fica em dúvida sobre o que se tem que fazer! Como é que uma pessoa, que não é da rede, vem e fala: "Vocês têm que fazer isso!". Eu falo: "- Espera aí!". Eu acho que se a gente não tiver condições, acho muito difícil alguém de fora conseguir!

S7: Ouvindo o S9... Não lembro o ano... Sou péssima em datas! Quando a secretaria fechou... Não vou lembrar a sigla, mas foi um curso com os professores da Faculdade de Educação da USP, da FEUSP. A cada encontro, os formadores transitavam entre as DREs. Era formações com DIPED e a Supervisão Escolar.

No começo, o grupo estava cheio. Acho que era uma vez por mês... Já nos últimos encontros, não tinha quase ninguém, praticamente só DIPED! Na época, eu era do DIPED. Alguns encontros foram muito bons!

Penso que os professores conseguiram trazer os seus projetos da academia, os seus estudos e discussões. De alguma maneira, conseguiram articular e debater com as pessoas. Outros ficaram em um plano muito de aula de doutorado, desconexo! Mesmo eles, sendo grandes referências nas suas áreas...

Ao final, nós tivemos que produzir um documento, e foi uma vergonha alheia! Tínhamos um professor, uma professora... Eu me lembro da aula... Não havia mais que seis ou oito pessoas, somando DIPED com supervisão!

Quando falamos de qualidade, há melhor qualidade do que a FEUSP? E, mesmo assim, eu vi um esvaziamento absurdo no processo. Nós tivemos também outro caso que foi o curso da educação infantil.

S9: fala da educação infantil e a gente ouve muito isso. Como a nossa maior demanda está na rede parceira e a maioria dos supervisores são de EMEF, as pessoas costumam falar: "- Eu não tenho nenhuma experiência, eu sempre fui de EMEF! Isso ou aquilo!". Mas também eu vou "chutar o pau...". As pessoas também não querem estudar! Querem sempre que a gente traga algo pronto! Um exemplo disso são as frentes. Somente as pessoas da frente de educação infantil são cobradas. "- Ah, o que que está acontecendo lá na reunião da DIPED com as CPs de educação infantil? Cadê a frente da educação infantil?". Então, eu perguntei: "- O que está acontecendo no ensino fundamental, no NAAPA, na EJA?". As pessoas acham que, por serem de EMEF, só elas precisam de formação da educação infantil. Entendo que precisam buscar o que não conhecem, não dominam, tem que procurar também! Eu não sou de EMEF, mas, enfim, tive que aprender muito. Minha passagem na EMEF foi curta e foi na EJA. Na rede municipal, foi só um ano. Fui alfabetizadora no estado, mas na rede municipal só fui alfabetizadora da EJA. Então, a gente acaba mesmo buscando...

Não sei se foi a S8 ou o S9 que falaram disso, de que a gente traz muito do nosso percurso, a gente aprende muito com os pares. A nossa formação se dá nisso, no dia a dia!

Quando cheguei aqui, minha ex-supervisora me acolheu! É uma supervisora incrível, muito sabida de legislação, de tudo, e técnica, muito técnica... Era de EMEF e foi muito bom. Ela até me falou isso! Ao trabalharmos juntas, eu cresci na EMEF e ela cresceu demais na educação infantil. Mas eu fui sentindo, eu fiz visita com outras pessoas também para saber

mais ou menos, e tenho hoje o meu próprio perfil!

Eu não sou a S, até porque o nosso perfil enquanto pessoa é muito diferente! Eu sou mais tranquila e ela é mais brava, sisuda. Assim, pegamos um pouquinho de cada, e acabamos constituindo o nosso perfil. Mas é, sim, um movimento solitário, nesse sentido!

Pegamos um pouquinho daqui e um pouquinho dali, corremos, lemos aquilo que sentimos que estava faltando, para que a nossa ação fosse cada vez mais efetiva e nos construímos assim. Eu até grifei aqui este trecho: “ação supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria”. Sempre buscamos essa parceria, mesmo no sufoco!

Quando vamos compreendendo essas conexões, vamos buscando acompanhar essa construção curricular. Sou muito defensora do PPP, mas ele é um documento de gaveta, infelizmente! É um documento que nós, supervisores, diante da nossa rotina, não temos tempo, de fato, de acompanhar, de saber se ele está acontecendo, até porque os documentos carecem muito de serem de fato um PPP!

Como uma das últimas da escala, mesmo agora efetiva – e esta é a minha grande angústia –, eu sinto muito essa mudança frequente de setor. Começamos um trabalho, passamos um ano trabalhando, falando do PPP, do que ele realmente é, que ele se constrói no dia a dia. Vamos trazendo os conceitos importantes para ver se ele se concretiza na prática, e aí você muda! Você muda de novo e você muda de novo! Então, é bem cansativo, inclusive, tentar fazer essas conexões na construção curricular. Nessa parceria, é muito difícil, muito difícil mesmo!

S2: Pode falar...

S8: Não, pode falar.

S7: Eu falo muito!

S2: A questão da formação vai muito da necessidade do que o supervisor está passando na hora. De repente, a minha necessidade, por exemplo, de conhecer a educação infantil, às vezes, não é a urgência. Eu lembro que há uns meses, alguém disse: “ – S2, o tribunal de contas vai estar lá na escola em que você é supervisora”. Naquela semana, nem comer eu comia! (risos).

S2: “O que esse povo vai fazer lá”?

S6: Dá vontade de abraçar essa criatura!

S2: O que está acontecendo? A S8 me acalmava: “ - Não, S2, só vai uma comissão com um carro (do gabinete)”. Eu respondia: “- Hã, mas o que está acontecendo?”. Eu tentava não me enfiar no problema, mas pensava: “- Mas o que será que está acontecendo ali?”. Naquela semana, podia falar o que fosse de formação que eu...

S8: Pensava no tribunal!

S2: Entendeu? Eu acho que a questão de formação depende... O pessoal, na escola, ainda pontua. Nessa questão de formação, acho que vai muito da necessidade dos temas propostos para a supervisão. Naquela semana, eu estava com tribunal de contas. “O que esse povo faz? O que eles vão fazer aqui?”.

S7: Certamente, eu nem iria para a reunião!

S2: Eu não queria ouvir de educação infantil, eu pedia para MA tirar foto do que a L estava falando, porque eu estava fora do corpo! A MA ia tirando foto. Na outra semana, depois que tudo passou, fui lá, tomei café com eles. Vi que o problema não era nosso, mas era da construtora. Aí eu me senti tranquilizada!

S8: Eu falo isso para você o tempo todo! A questão é a construtora que está sendo acionada!

S2: Eu fui voltando, voltando, voltando! Parabenizei a direção que estava lá, que tinha toda a documentação... Zap, telefone. Falei: “- Meu Deus, ainda bem que essa mulher existe aqui!”.

S3: Não é?

S2: Eu precisava entender aquilo! Na coordenação, como a S8 disse, é outro mundo!

S8: Na próxima vez que o tribunal de contas for, você vai dormir, S2!

S2: Na supervisão é outro mundo! Aqui, falei na semana passada, eu sou engenheira, eu sou médica!

S7: Nutricionista!

S2: Nutricionista, entendeu? A escola lá com Covid!

S3: Investigadora!

S2: Investigadora!

S8: Engenheira!

S3: A gente tem um papel de investigador como ninguém! (risos).

S4: Esse momento que você viveu foi um martírio, mas foi um momento em que você aprendeu!

S7: Mas aprendeu pela dor e não pelo amor! (risos).

S2: É o que o S8 falou. Pensamos em formação e quem vai dar formação? Acho que somos nós mesmos!

S8: Eu faço uma analogia da nossa formação com a formação que a gente espera do AEE. Você vai na formação sobre autismo e quer que na formação...

S2: Exatamente, quer a receita!

S8: Deseja que eles lhe digam exatamente como lidar com a criança autista, mas quando você chega na formação, eles vão dizer assim: “- Você precisa conhecer a criança, cada criança é uma realidade, cada um tem uma necessidade...”. E você fala: “- Mas eu preciso saber o que fazer?”. A formação não casa com sua expectativa!

S2: Exatamente!

S8: E quando vamos para a formação, ficamos pensando no que queremos de uma formação. Quero uma formação que me diga no que eu vou atuar, na minha ação supervisora, e essa formação não vem!

S2: É a receita!

S8: Essa formação não vem nunca!

S2: A gente quer o *check list*!

S9: E quando vem, a supervisão também é contra! Vamos ser sinceros, porque é isso que a gente vê! É assim, eu quero a fórmula, eu quero a fórmula, e quando vem, falamos: “Você não conhece a rede, você não conhece a rede!”.

S7: Então, exato!

S4: Você está engessado!

S7: Mas esse é o perigo da fórmula!

Temos que ter muito cuidado com o que pedimos, exatamente para não vir a fórmula “supervisor faça assim, faça assado!” Para que não viremos meros tarefeiros! Acho que, antes de tudo isso – não só o supervisor, mas até o professor mesmo, a partir do momento que assume alguns cargos –, as pessoas deixam de querer aprender. Precisamos, sim, buscar amparo, buscar estudar, buscar teoria para tentar, na prática, resolver determinadas situações.

A gente deixa de estudar, porque realmente é mais fácil alguém lhe falar o que fazer, do que você buscar conhecimento, conhecer, trocar entre os colegas. É muito mais fácil ligar e falar: “S., aconteceu isso. O que é que eu faço?”. Quais são as legislações de AEE? Pegar, ler, e a partir daquilo que eu estudei, trocar com meu colega, falar o que entendi. “- O que você acha? Pensei em ir por esse ou esse caminho, o que acha?”.

Eu acho que existe, sim, um comodismo nosso! Por isso é muito perigoso quando a gente solicita para a SME que quer formação. Que formação é essa que vem? Quando vem, é teórica, não conversa com a prática! Mas se alguém vem aqui trazer um rol taxativo, e fala “não saia uma vírgula disso”, também não aceitamos! Por isso eu digo que somos esquizofrênicos..., mas não só a supervisão. Lembrando como CP, a relação com os professores também é um pouco assim, dependendo da escola, dependendo de como ele chega!

S4: Eu vou, talvez, até para encerrar, concordar com o S8. Nós nos constituímos enquanto supervisor, sendo supervisor na prática, e a gente se forma conosco mesmo. Quem é o ideal para formar essa supervisão? Somos nós mesmos! Então, talvez, realmente, a gente precise qualificar ainda mais esses encontros!

S9: Nossos processos! Talvez até um formador externo, mas com essa visão de que, para formar o grupo, ele seja uma mediação para guiar...

S3: E, para fechar...

S8: Momentos como este aqui!

S3: Eu acredito que a gente é supervisor sendo supervisor, mas eu acho que há uma lacuna nesses cinquenta anos. (risos).

S7: Setenta e sete!

S3: Se isso é verdade, de que a gente é supervisor sendo supervisor, onde está esse percurso? Como é que foi documentado esse percurso? Como foi registrado? Quem pensou sobre isso?

S8: A gente fala que a escola deve registrar e não registra!

S3: O que eu quero perguntar é: se a gente é supervisor sendo supervisor, e o cargo de supervisor tem quarenta e tantos anos, onde está esse percurso?

S7: Vamos perguntar para a F., porque ela tem trinta e cinco de supervisão! (risos).

S3: E se esse percurso está registrado, como que se chega até nós isso? Você entende? De tudo que falaram, que a gente age na necessidade, na urgência, de que para muitos a ação é solitária (e é mesmo), porque quando você é diretor, quando você é CP (eu fui tudo isso), tem uma equipe formada, tem uma unidade, um ponto de referência. É diferente de quando você é supervisor e está em todos os lugares! Você está em quinze unidades, só que, de fato, você não está lá, apenas deixa um termo. Você não faz acontecer de fato, você não fica lá, não administra uma verba... Entende? Ela é solitária nesse sentido também! Ele pode ser meu parceiro, ele me ajuda, foi comigo na escola, mas, de fato, aquela escola é minha responsabilidade!

S7: É igual um filho!

S3: É um filho.

S7: Você está lá com o bebê e todo mundo pega, mas, no final...

S3: Mas na hora de dormir, na hora de amamentar, na hora, é seu!

S7: É seu!

S3: É seu! Você é o responsável por aquilo ali. Então, eu acredito que existe essa lacuna, nesta história da atuação do supervisor. Eu acredito que esse sentimento de esvaziamento, de não identidade, tudo isso, vem dessa questão que foi posta aqui. Você olha um texto antigo publicado, um texto tão atual, e você pensa: “- Mas, de fato, o que aconteceu nesse tempo todo?”. Como que foi esse percurso e o que nos tem a dizer?

S8: Eu acredito que a formação do supervisor, assim como qualquer outra formação, deveria ter um planejamento, um projeto.

S7: Ter o nosso PEA!

S3: E para tudo isso, a gente teria que ter esse subsídio de registro, de história, para olhar essa base teórica e prática registrada, estudada, refletida, constituída. É o que falta para nós, enquanto identidade mesmo: um projeto! Falamos de PPP, do PEA, de tudo que registra esse percurso lá na escola. E aqui?

S7: No máximo, o livro ata das nossas reuniões!

S3: Das nossas reuniões. A gente tem um plano de ação? Um documento da DRE, da SME, da DRE, da supervisão...?

S8: Falando sobre a formação, precisamos pensar nisso que vocês estão colocando! Penso que deveríamos pensar nesse plano de formação no nosso PEA, mesmo que seja de duas horas semanais. Conseguimos puxar duas horas semanais nas reuniões de quinta.

S3: Dou um exemplo prático! O desespero dela, mesmo falando para ela não se preocupar com o Tribunal de Contas... Nesses casos, o procedimento não existe, porque as políticas públicas são descontinuadas, uma vem e a outra descontinua!

S8: Não é política pública! Trata-se de uma política partidária!

S3: É partidária! Você entende que são várias coisas, são várias nuances que vão compoendo essa cor, este tom da supervisão?

S7: Só para acabar, me veio uma fala da S3 nos percursos tanto da supervisão quanto das escolas. É muito difícil constituir uma identidade, porque é um grupo que muda muito todos os anos. A equipe da supervisão da X. recebe muitos colegas e eles vão embora depois!

S8: É porque vocês não recebem com amor suficiente?

S7: Então, a gente até brinca que a X. é berçário, nesse sentido!

Muitos iniciam, gestores, tanto CPs, diretores, supervisores, e vão embora de algumas escolas nossas, principalmente das muito distantes. A própria supervisão, ela está sempre em constituição! Ela está sempre começando! Talvez, até por isso, chega um grupo novo que precisa de uma formação!

Lembro quando eu cheguei em 2017, a supervisora técnica estava com a portaria do PEA. Ela explicou nos miudinhos, e aquilo, para os supervisores antigos, era repetitivo... pelo amor de Deus! O nosso grupo tem essa característica, a mudança, e essa dificuldade talvez de criar essa identidade, sendo uma das variáveis. Porque se nós realmente tivéssemos um percurso formativo, com todo registro, essas pessoas que chegam entenderiam que aqui na X. se

estuda, aqui na X. tem essa visão, tem esse olhar!

S9: Acho que um terço muda!

S7: Acho que sim!

S9: Por aí!

S3: Prova disso é que esse grupo é constituído de carreira! Então, eu observei isso aqui e em outras DREs por onde passei, praticamente quase em todas as DREs de São Paulo. (risos).

S3: Então, o que acontece?

S8: Olha, vamos lá, São Mateus, Guaianases, Campo Limpo e Capela. Quatro.

S3: Você?

S8: É.

S3: Então, por exemplo, aqui, assim como os outros lugares, se dá voz para quem está há muito tempo! São registros vivos! Quando a X e o X falam, são as pessoas que têm uma experiência e a gente ouve!

S8: Para ouvir...

S7: A gente sabe que vai aprender!

S3: Vai!

S7: Mas eu acho que isso a gente constrói também! Quando cheguei aqui em 2017, eu pensava assim: “- Onde eu me enfiei? Parece um monte de leão se mordendo, se atirando!”. E conquistei também o meu espaço! Acho que é bastante o perfil de cada um se fazer ser ouvido também!

S3: Sim, isso é importante também! É um engano isso! Há vários percursos e todos devem ser ouvidos.

3º ENCONTRO

Entrevistadora: Bom dia, gente! Vou começar lendo o excerto de hoje:

[...] “a função do supervisor é uma função principalmente política e não principalmente técnica”, isto é, “mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo, basicamente um papel político. E acrescentava que, em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos essa função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa de interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, precisam assumir o seu papel político de modo explícito. (Saviani, 2000, p. 32).

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria

Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

Eu fiz a leitura e agora, a partir da interpretação, sintam-se livres para falarem as suas impressões...

S9: É uma leitura de um autor crítico, pós-crítico, enfim, não sei bem o que o Saviani representa, mas acredito que é um autor da pedagogia crítica. Então, ele, como todos os críticos, possui essa visão que concordo com ela!

Essa falácia sobre neutralidade, já bastante explícita na literatura dos críticos e pós-críticos, essa suposta neutralidade não existe, sob o viés dessa corrente de pensamento!

Eu concordo com ele! Eu acho que isso é fato! Enfrentamos isso na nossa vida o tempo todo, quando vamos fazer visita, fazer autorização; enfim, tudo acaba entre esse viés técnico e político.

A S7, outro dia, falou uma frase que é fato. Ela não falou errado! Embora ela esteja certa no que disse, eu discordo, não do que ela disse, mas do pensamento! Estávamos discutindo sobre a interpretação das leis, e ela falou que, no direito administrativo, só pode ser feito aquilo que está escrito que se pode fazer...

S7: Expressamente escrito!

S9: Sabemos que a interpretação legal é essa, só que, da mesma forma, sabemos que a justiça é uma justiça burguesa! Todo o Estado foi pensado de forma burocrática para que... quem está em cima mandar em quem está embaixo; quem está embaixo deve obedecer sem poder acessar as esferas superiores! Quem toma as decisões não está em contato com as pessoas que estão embaixo!

Nós não temos muito poder de decisão, quase nenhum! Ficamos no meio do caminho, passamos para a diretora regional, que tem o poder de decisão limitado, que passa para o secretário de educação, que tem o poder de decisão, mas que já está bem longe da escola! Passou por três esferas de decisão, antes de chegar na escola. Dessa forma, muitas vezes, tomamos decisões políticas e realizamos interpretações políticas, mesmo sabendo que, estruturalmente, estamos errados, porque, segundo a interpretação do direito administrativo, não poderíamos fazer. Mas eu faço!

S7: Nós lemos nas entrelinhas!

S9: Eu sempre leio nas entrelinhas e sabemos que isso custa um preço! Às vezes, custa um preço de uma penalidade; pode custar o preço de uma repreensão! Já fui advertido oralmente, repreendido oralmente nesta DRE, por causa disso! Dei orientações que não estavam na legislação, mas eu dei sabendo que não estava! Dei, não por desconhecimento! Dei sabendo, porque eu tinha que tomar uma posição e me recuso a tomar uma posição teoricamente neutra, que de neutralidade não tem nada!

Sei que estamos em um jogo nessa hierarquia de quem manda no Brasil! Uma hora, talvez um dia, eu não queira pagar o preço! Nesse momento, eu irei olhar o preço que tenho que pagar e fale: “- Olha, isso não vale tanto, tenho que trabalhar, eu tenho um cargo a zelar!”. Enfim, mas preços pequenos, que vão dar coisas pequenas, no máximo um puxão de orelha, pago tranquilamente!

S8: Concordo com você nesse aspecto! Acabamos sempre correndo riscos e precisando escolher quais são esses caminhos. E muitas vezes é isso! Não consigo dissociar a política do papel que a gente exerce, não só na supervisão, mas na educação em si!

Não dá, porque, quando você está ali, lidando com o estudante, com a aprendizagem, e você sabe que tudo isso é político, não tem como não se posicionar! Acho que as pessoas

confundem muito a questão política com a partidária! Nós não podemos ser partidários, mas o nosso fazer é muito político!

S5: Também não dá para pensar em fazer uma ação supervisora com supervisores plenamente técnicos ou puramente políticos! Essas duas coisas, essas duas funções, acredito que andam juntas! Elas se misturam!

Não tem, por exemplo, como visitar uma escola e exercer só uma ação que seja puramente técnica, porque eu sou um ser político!

Tudo que faço, seja na minha casa, com minha família, com os colegas, seja com quem quer que seja, eu sou um ser político, e na minha ação, em qualquer situação, eu acabo deixando a minha marca também política!

Quando, ao conversar, ao direcionar ou ao encaminhar junto com a gestão da escola uma ação, ou quando a gente pensa algumas situações que possam reverberar em uma aprendizagem ou aprendizagens que sejam mais significativas... não tem como não ouvir, não tem como não se posicionar politicamente!

Em em cada fala que é dita, existe sem sombra de dúvidas, na minha opinião, um viés político. Não tem como sermos neutros e exercer uma função puramente técnica, como se ela, por si só, se gerisse! Precisamos fazer e ter esse entendimento de que o técnico e o político se misturam, para que a ação supervisora consiga, acontecer de uma maneira mais eficaz, mais suficiente, enfim...

S8: A neutralidade não existe!

S9: Não existe!

S7: Não existe!

S9: Essa separação existe mais para objeto de estudo, para estudarmos. Na prática, é tudo uma coisa só!

S7: Elas se articulam, estão implicitamente relacionadas, mas acredito que, na nossa ação, o que está escrito aqui, essa função política acaba sobrepondo a técnica. Como S8 já colocou, quando estamos na escola, quando estamos em um CEI Parceiro, quando fazemos um processo de autorização, muitas vezes podemos ser somente técnicos, olhar friamente para aquele espaço, olhar para as orientações normativas, se são cumpridas ou não cumpridas.

Quando pensamos na projeção e, por vezes, há uma pressão da DRE para se colocar crianças na capacidade máxima, absoluta de uma sala, sem considerar o mobiliário, nesses casos, podemos exercer só a função técnica e falar: “ - Ok, no espaço cabem vinte e sete bebezinhos de até um ano! ”. Mas o político grita, porque buscamos qualidade!

A serviço de quem está aquela nossa aprovação daquele espaço? A serviço da qualidade que vai ser ofertada, das condições de trabalho para esse professor, ou simplesmente vai servir para zerar uma fila, por exemplo?

Então, eu vejo essa nossa função política, em todos os momentos, sobreposta à técnica, e muitas vezes pagamos para ver! Em outras situações, a gente fala: “ - Espera um pouco, isso não dá porque está muito além do que posso bancar, dentro aqui da minha governabilidade enquanto supervisor! ”.

Mas acredito que a função política se revela muito quando o Supervisor Escolar não esquece, em nenhum momento, que, antes de ocupar esse cargo, sua função, é ser um educador e todo educador tem um posicionamento político! Quando não esquecemos o que é estar no chão da escola, o que é estar com os estudantes, o que é ser professor e estar em sala de aula, essa função política realmente vai dominar a técnica!

S4: Ontem, conversamos um pouco sobre os desafios que nós temos com algumas entidades. Nem sei se posso falar isso! Se não puder, corta! Inclusive o fato de nos sentirmos ameaçados! Sofremos ameaças por apontarmos irregularidades! E. está passando por essa situação também! Sentiu, percebeu que foi seguida numa situação.... Enfim, dá medo pelos familiares, principalmente quando dizem coisas do tipo “não se mete com isso!”. Foi comentado que um familiar falou assim: “ - Não se mete com isso, é a sua vida, vai lá e aponta que está tudo bem, não faz isso! ”.

Conversamos exatamente pela função política, o quanto não conseguimos realizar, enquanto servidora pública, enquanto educadora tudo o que desejamos!

Qual é a minha função? Eu não consigo! Já tive outros problemas também como outros supervisores foram perseguidos por fazerem apontamentos duros, mas reais!

Não vou chegar numa unidade e ver que as crianças estão com fome... que a proteína servida são dois cubinhos, literalmente, dois cubinhos de uma carne extremamente cortada, e, ao ver isso, falar que está tudo bem! Não posso deixar de apontar que não estão recebendo de fato uma alimentação que deveriam ter... Que não têm brinquedo...

Então, essa função política é muito viva para quem de fato se enxerga como educador e reconhece o seu papel tanto como servidor público, como Supervisor Escolar, mas também como cidadão! Realmente, nós nos colocamos em algumas situações em que essa escolha política nos traz, como o S8 disse, algumas consequências...

S9: Acho que o sistema é pensado para que a gente compre essa ideia da neutralidade! Claro que ela não existe! Querem que façamos o jogo dessa hierarquia que comanda, tanto a prefeitura de São Paulo como o Estado e o Brasil! Enfim, a nossa sociedade, desde sempre! Sempre deixo muito claro, onde eu faço supervisão, qual é o meu viés político e o que penso! Deixo explicitamente, sempre deixo! Claro que tem horas que esse viés não entra no assunto porque as pessoas estão falando sobre outras coisas, mas quando é o assunto, sempre deixo muito claro o que penso, o que tolero, o que não tolero!

Eu, particularmente, tento colocar, sempre que dá, e sempre que acho pertinente, a minha posição política! Eu já enfrentei vários pequenos problemas, nada grave, mas vários pequenos problemas de questionamentos. O PA, por exemplo... você não pode opinar no PA! Mandaram fazer o processo de apuração preliminar em que tenho que dar um parecer. Nesse caso, vou dar a minha opinião do jeito que eu quiser! Se não quiserem, então, não peçam para eu dar um parecer!

S7: É o que os juízes fazem!

S9: Sabe, assim!

S7: Eles não são neutros! Apesar daquele símbolo da balança, eles não são neutros!

S9: Não existe! Fiz um PA onde houve uma discussão sobre o papel da minha comissão naquele processo. Disseram que o parecer da nossa comissão estava contaminado, porque nós demos opiniões. Coloquei com todas as letras que demos mesmo!

Não estão pedindo um parecer da comissão? O parecer da comissão tem que ser o que você quer agora? Acho que são preços que você paga! Como eu disse, alguns preços valem a pena, outros não! É muito individual. Enquanto supervisor, vejo muitos diretores de escola, às vezes, também, nesse dilema.

Embora tenha a supervisão, o diretor também passa por isso! Eu falo: “Meu, você tem que saber os preços que você quer pagar!”. “Se você não quer pagar nenhum, haja extremamente na lei”. Agora, você está fazendo um jogo! Não pense que você não está fazendo um jogo! Sempre está fazendo um jogo, ou de lá ou de cá! Agora, quem vai pagar o preço é você! Então, você escolhe o que quer pagar. Eu escolho o que eu pago! Tenho limites, também,

mas eu sempre tento deixar claro e não escondo! Tenho um viés progressista, de esquerda, e vou deixar isso claro para quem quiser!

S8: Eu não dou conta, não! Na reunião, todas as escolas ali reunidas, diretora regional presente, olho para o povo e falo: “- Cara, isso tem que ir para o sindicato! Vocês já denunciaram para o sindicato? Vocês já correram atrás”.

S9: As instâncias!

S7: Porque eu não dou conta! A única questão que, às vezes, coloco é a necessidade de entender quais são as instâncias.... Quais são os caminhos de luta? Porque acho que, às vezes, isso falta um pouco! Mas é isso! Acho que não tem como desassociar, porque a neutralidade não existe! Quando você diz “- Ah, eu sou neutro! ”, escolheu um lado!

S7: Geralmente, o lado do opressor!

S8: É!

S7: Como diz Paulo Freire!

S8: E toda pessoa que eu conheço que fala “- Ah, eu sou neutra! ”, ela tem uma tendência para o opressor, mas tem vergonha de admitir, porque ela não se encaixa no perfil do opressor! É uma pessoa pobre, periférica, mas que pensa como a elite econômica! Entretanto, ela não tem vergonha de dizer para os pares que pensa nesse formato, e diz que é neutra! Então, assim, não dá para sermos neutros enquanto tem criança passando fome; não dá para ser neutro enquanto tem criança sem estar alfabetizada...

S7: Enquanto tem criança que não frequenta a unidade, porque não tem transporte escolar!

S6: Que é direito dele!

S7: Tem criança nessa loucura sem transporte escolar e é dito as famílias que precisam enviar seus bebês para escolas há mais de oito quilômetros da casa... Bebês!

Não tem como a gente ficar neutro em situações como essa! Só que existem as diversas instâncias, até onde é possível ir, dentro das nossas atribuições, o quanto podemos cobrar das regionais, o quanto temos que buscar as outras instâncias de fortalecimento, na Cidade mesmo, com todos os educadores!

Há luta que não dá para enfrentar sozinho! Algumas batalhas enfrentamos! O supervisor enfrenta de peito aberto, meio que individualmente, mas, para outras batalhas, precisamos do coletivo! O coletivo sempre vai fortalecer!

S9: Nós já vemos a neutralidade, por exemplo, nesse pensamento técnico, conforme o Saviani coloca! Aqui técnico tem a ver com tecnicismo, que foi trazido, que foi implementado, digamos assim, em larga escala na educação brasileira na ditadura militar, na qual o tecnicismo ganhou toda a força! Talvez já existisse, mas ganhou toda força com os militares, ou seja: “obedeça”, “faça o que está no manual, sem muita reflexão! ”. Era uma coisa mais de inspeção do que propriamente uma Supervisão Escolar.

S7: E a inspeção escolar é muito forte! Ainda existe essa visão e é tão difícil a gente quebrar! Nas primeiras visitas, a minha fala é que sempre busco parceria, que não estou para inspecionar no sentido de só apontar erros, mas de buscar apoiar, de troca! Hoje comentamos que toda e qualquer legislação que sai, sobre os assuntos mais diversos e possíveis que envolvem o supervisor, sempre apresenta caráter mais técnico! Brincamos que somos técnicos em nutrição, técnicos de hardware, de software, elétrico, de tudo que nos envolve!

S9: Outra coisa que me incomoda muito – e acho que deve incomodar a grande maioria – é essa visão que os órgãos superiores têm da Supervisão Escolar, porque, embora em toda a legislação da prefeitura, pelo menos explícita, esteja escrito e nos coloque com um caráter

também pedagógico muito forte, pelo menos no texto, mas legalmente quando somos chamados para alguma comissão, para depor em um PA, só é cobrado o caráter técnico...

Quando o PA é com os colegas, as pessoas têm essa visão mais pedagógica, mas quando você vai em uma comissão processante, em PROCEDE, o procedimento para qualquer coisa, de qualquer caráter, ou o tribunal de contas, o que se cobra é a inspeção escolar, da mesma Prefeitura! Então, o tribunal de contas enxerga a supervisão como um mero fiscal! PROCEDE, muitas vezes, enxerga o supervisor como um mero fiscal!

Então, quando chegamos lá, nós somos cobrados porque não fiscalizamos tal coisa. Esse viés tecnicista, embora em termos de publicações na SME já esteja superado, na prática, não está no meu entendimento! Mas para os outros órgãos da Prefeitura, aos quais, às vezes, prestamos esclarecimento, ele está totalmente vivo, explícito e com todas as suas raízes estranhadas!

Ninguém chama um supervisor para perguntar sobre a parte pedagógica e entender os porquês. É sempre porque você não viu isso, porque você não viu o papel, não viu o gasto, não fiscalizou tal coisa! Então, acredito que o tecnicismo ainda está muito forte em outras instâncias, talvez não na pedagógica!

Aqui nós nos protegemos! Nós defendemos que precisamos ver a parte pedagógica, temos que tomar partido, temos cuidar disso! Mas nas outras instâncias não, não temos muito para onde correr! Então, acho que a gente acaba fazendo parte do jogo! Nós não queremos, mas também não queremos ser cobrados! O sistema está aí, ele é feito para o sistema sobreviver, não para que possamos vencê-lo!

S7: Infelizmente, as escolas têm essa mesma visão e eu não digo nem tanto por parte dos gestores. Depois que a gente vai estabelecendo a parceria, eles percebem mesmo que buscamos qualificar a nossa ação. Esse é o viés político mesmo, da função da escola. Sou uma supervisora que gosta de visitar as salas, só que faço isso com muito cuidado, porque, quando chegamos na porta, os professores acham que estamos lá para apontar erros. Digo, "Aí, que legal o que você está fazendo. Qual é a proposta?". Mas eles sempre ficam sérios. A maioria fica esperando você apontar o que ele está fazendo de errado. Ainda é esse o imaginário da inspeção. É um elemento forte, muito forte, principalmente entre os professores! Existe também um mito em relação à ação supervisora. Eles acham que o supervisor resolve absolutamente tudo e, infelizmente, nós não temos esse poder, porque, se tivéssemos, seria tão mais fácil! Se tivéssemos o poder para falar "pode fazer, vamos fazer!" ...

S9: Agora, em termos do coletivo, acho o coletivo de supervisores muito interessante, aqui pelo menos, em X, na minha opinião, entendo que o grupo é politicamente muito alinhado. Agora, acho que é pouco ainda! Esse é um alinhamento que precisa ser de sistema. Acho que teríamos que fazer com que esse alinhamento político nosso, pelo menos o meu, se tornasse explícito.

Teria que ser favorável à população pobre, que fosse mais entranhado com os diretores e com os professores. Existe uma quebra, acho que aqui a supervisão é alinhada, mas, claro, estou falando por mim! Talvez algum supervisor consiga permear isso com as equipes dele, mas você enfrenta uma barreira às vezes com o diretor, porque muitas vezes ele acredita nessa neutralidade, e acha que só cumpre explicitamente a legislação, se torna muito preso a isso e extremamente burocrático! Mesmo assim, cumpre todo o papel que a burocracia impõe de forma cega. Você tem um distanciamento da realidade!

Parece que nossa opção política não consegue permear o sistema, quando, na minha opinião, o ideal seria que essa visão política permeasse todo o sistema. Eu digo que toda revolução tem a contrarrevolução, todo o nosso movimento.

O sistema vai impor para nós as barreiras e teremos que tentar cumprir. Esse seria o segundo passo, tentar agregar os diretores, tentar agregar os professores! Está muito longe ainda de

cumprir, talvez até pelas demandas, porque ser diretor hoje está sendo muito difícil. Aliás, está impossível, está beirando o impossível!

Eles ficam com tanta demanda que não têm tempo de pensar no político, não conseguem! É humanamente impossível, se não para a totalidade, mas para quase a totalidade de diretores pensarem nisso! Eles estão só apagando incêndio! Acho que é até proposital. O sistema faz com que eles apaguem incêndio para não pensarem! Esse pareamento político, de um sistema, está bem longe ainda. Você tem núcleos, às vezes, muito isolados uns dos outros e sem comunicação.

S8: Eu penso que essa questão tecnicista, dentro da educação, é muito mais abrangente e vai se refletir em vários aspectos. Você não vê um professor respondendo um processo porque o aluno dele não está aprendendo!

S9: Ah, sim!

S8: Você não vê um diretor respondendo processo porque a escola dele tem uma defasagem muito grande. Você só vê as pessoas respondendo processo porque não cumpriram aspectos que são muito técnicos da legislação. Porque não cumpriram horário de trabalho, porque não cumpriram o regramento da prestação de contas. Então, pensamos que trabalhamos com um objetivo, com uma finalidade, com a ideia de que essa finalidade permeia tudo, mas, ao mesmo tempo, ela não permeia alguns aspectos e, geralmente, é esse aspecto positivista!

Então, apesar de nos dizermos políticos, apesar de olharmos para a educação e perceber que não é possível ter uma educação que não perpassa pela política, quando você educa, você educa num viés, educa para ver de uma forma, seja ela de uma forma crítica ou de uma forma submissa. É uma escolha, quando eu opto por educar o ser humano para ser crítico ou opto por educar o ser humano para ser submisso! Isso é uma escolha que já foi colocada há muito tempo!

Mas isso acaba não se fazendo presente quando você vai para as instâncias superiores e aí o papel da supervisão fica muito perceptível. Isso porque nós, dentro da rede, somos na carreira a última instância. Então, muitas coisas vão passar pela supervisão!

Fazer um processo, por exemplo é extremamente técnico, fazer uma oitiva, montar um parecer. Mas se torna político quando eu escolho caminhos!

S3: Exatamente.

S9: Até as perguntas que você faz, você escolhe politicamente!

S8: Você se percebe ali. Vai fazer toda uma avaliação do processo de faltas do servidor. Não é tão simples! Ele faltou tantos dias, então é isso! Não! Você vai olhar para aquele servidor enquanto um ser humano com problemas e entender o que ocasionou aquelas faltas, o que houve, qual foi o momento da vida daquela pessoa, para poder tomar uma decisão dentro desse processo, mesmo que seja para punir essa pessoa, porque ela não vai deixar de ser punida. Mas isso precisa ser feito utilizando a...

S7: Dosimetria!

S8: Dosimetria dessa penalidade, de acordo com a sua realidade. Então, um processo é extremamente técnico, mas é também extremamente político! Quando eu vou fazer um processo, procuro olhar para o ser humano que está ali e entender que eu não tenho só um RF com metas a cumprir, e que tem um ser humano por trás desse outro RF e eu estou fazendo política!

S7: Só fazendo um parêntese na fala da S8. Não somos favoráveis a se abrir processos porque o estudante não aprende!

S8: Não somos!

S7: É só para pontuar o que se espera e o que se cobra. Até porque a aprendizagem envolve tantas outras dimensões. Considerando como a sociedade está hoje, a escola está com todos os problemas sociais que nela existem.

S8: Mas a academia já observou, por A mais B, que a grande questão da defasagem é o ensino, não é a aprendizagem!

S7: Falamos de ensino e a fala é exatamente sobre o papel do professor, como se ele estivesse falhando! Precisamos entender que o processo de aprendizagem tem várias dimensões que envolvem essa questão da aprendizagem. É importante pensar na vulnerabilidade das crianças, na situação das famílias. São várias dimensões que envolvem e, por vezes, o professor é penalizado pela situação em que a sociedade está. Está caótica! O caos está dentro da escola, mas ele tem que dar conta sozinho!

É nesse sentido que eu quis fazer um parêntese! Senão, fica parecendo que o professor é um super-homem ou a mulher maravilha! O mundo está pegando fogo, Roma está em chamas, mas ele sozinho, lá na sala de aula, vai fazer toda a diferença!

Ele faz muita diferença, mas ele precisa, sim, do apoio de políticas públicas sérias, como, por exemplo, o mínimo de apoio, que hoje não tem. Ele precisa do mínimo para atuar com as crianças com deficiência, para garantir, de fato, seus direitos. Por exemplo, que essas crianças tenham o atendimento educacional especializado!

S2: Estamos vivendo este momento novo, por exemplo, da Covid! O nosso lado humano e social quer ter uma ação! Quando nos avisam de tantas pessoas na escola com Covid, sabemos que uma pessoa só, pode infectar todos os outros, mas não está na nossa mão liberar.

São tantos processos disso e daquilo, que acabamos nos tornando frios! É o que estavam falando! Às vezes, o preço que você tem a pagar são seus valores! Você, durante a vida, age conforme os valores sociais, conforme o que pensa e acredita! E de repente seus valores estão em jogo! Você pensa sobre o que acredita e entra em conflito com aquilo que você está vendo. Entende? Isso é muito difícil!

Às vezes, você chega em casa e quer dormir com a consciência tranquila e percebe que tomou uma decisão, mas que essa escolha foi contra aquilo que você pensa, contra o que acredita! Isso acaba nos deixando frios, tecnicistas! Você é técnico, você cumpre aquilo e pronto, não importa se está doendo, se está com frio, se está com calor, se está gostando ou não, se a criança está comendo ou não! Você é técnico, você cumpre aquilo e isso é muito difícil! Você faz coisas que não acredita, que não concorda! É complicado!

S3: Olá, pessoal, bom dia! O que o autor está falando é um recorte! É uma provocação que você nos passou, a respeito desse caráter técnico e político do supervisor. Essa dualidade. Isso, realmente, na nossa atuação, é um cabo de guerra! Temos a necessidade de ser técnicos, porque fazemos parte de tudo, de um sistema, de uma máquina, de toda essa engrenagem do sistema de educação. Fazemos parte desse mecanismo, somos uma peça. Nós prestamos esse concurso, acessamos esse cargo, temos a função de fazer cumprir as legislações desse sistema organizado. De alguma forma, temos supostamente o poder de ir ali pontualmente!

O autor fala que somos técnicos, mas somos principalmente políticos. Cada supervisor tem uma forma de atuar! Ele falou sobre o alinhamento. Eu percebo que existe um alinhamento parcial, não é total, mesmo porque acho isso positivo, porque se as coisas ficarem muito alinhadas, não se caminha. Duas pernas alinhadas não andam!

Então, precisamos ter essas contraposições. Mas, de fato, ser principalmente político, na época em que estamos atuando, tem sido muito difícil! Nós estamos hoje sendo responsabilizados, penalizados, quando somos resistentes, a desempenhar a questão técnica. Por exemplo, há coisas que não cabem lá na escola. Sabemos o porquê! Estamos

na escola! Há muitas legislações, mas, muitas vezes, sabemos que aquilo não vai dar certo na escola. Estamos aqui, discutimos, falamos, procuramos resistir! Esse posicionamento é a nossa parte política, o nosso ver, o nosso pensar, as nossas escolhas...

Existe uma pressão muito grande para que sejamos calados com questões punitivas. Eu mesma, nesses quatro anos de supervisão, já fui arrolada em processo por me posicionar contrária àquilo que esperavam. É uma grande máquina, e existe essa peça que somos nós!

Aqui, pensando na supervisão como um todo... Se nos mostrarmos um pouquinho resistentes, nesse trabalho que nos é imposto, fazendo valer nossa parte política, acabamos sendo penalizados de fato. Então, quando foi dito de não ser político pela questão pedagógica, o que mais faz valer é a parte econômica. É uma política descontinuada, e a parte econômica tem muito mais poder do que qualquer outra questão! Por exemplo, somos aqui seres técnicos e políticos! Você concorda com a quantidade de escolas conveniadas que existem hoje?

S7: Jamais!

S3: Jamais, nós temos a plena convicção de que uma unidade direta desenvolve muito melhor os trabalhos do que um CEI conveniado. Isso envolve vários fatores, é o nosso posicionamento e é comum! Nisso nós estamos até alinhados! Pode ter gente que diverge, mas são poucos!

S7: Essa é a mercantilização da educação!

S3: Da educação!

S9: Do sistema!

S3: É o sistema!

S9: Nós somos seres que têm ciência desse viés político, da necessidade dele! Mas o sistema é burocratizado!

S3: Você entende? Vai lá e cumpre esse papel!

S9: Ele é tecnicista, a gente tenta penetrar, mas é uma dificuldade bem grande!

S7: Estamos o tempo inteiro nesse conflito!

S3: Metaforicamente, é uma matrix! Se você pegar o filme *Matrix*, o primeiro da série, nós somos aquilo! É uma grande máquina que se alimenta da gente!

S9: E quanto mais avança esse processo da mercantilização, mais difícil fica essa nossa ação política, mais resistência precisamos fazer e nos fortalecer!

Mas por causa da máquina, torna-se mais necessário fazer esse papel político, que não é fácil, e não é fácil mesmo! Por isso, precisamos desse alinhamento coletivo, da ação supervisora, do entendimento desse papel!

S8: Sabemos o motivo dessa mercantilização! Quando a legislação estabelece verbas específicas para a educação, você tem as empresas querendo acessar esse dinheiro, que vêm com outras propostas. É uma forma de burlar!

S7: Eles querem dinheiro!

S8: Então, quando você pensou na legislação, que essa verba específica é para proteger e melhorar a educação ao longo dos anos, observamos essas empresas que hoje estão em cima da educação básica, são as empresas que fizeram a expansão do ensino superior.

Elas perceberam que não tinham mais para onde expandir o ensino superior e precisavam continuar lucrando. Então, para continuar lucrando, querem se apossar das questões da educação básica. Temos o novo ensino médio, um monte de creche conveniada, proposta de

gestão terceirizada da educação, CEU sendo entregue para OSC, unidades escolares geridas por OSCs.

S3: A nossa resistência é a questão política, o nosso ver, a ação do nosso grupo coletivo supervisor. Mas quanto efetivamente conseguimos resistir? Porque existem mecanismos, dos quais se vale o sistema, para nos fazer ser mais técnicos e menos políticos, infelizmente!

S4: Tem uma frase aqui que eu gosto bastante!

Eu até grifei: “a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política, quanto menos essa função é explicitada”. Então, você não precisa, na maioria das vezes, explicitar.

É no seu fazer, nas ações que você efetiva sua ação supervisora, que você pode ir contra! Você não pode dizer que não vai fazer, porque existe um sistema! Você faz parte dele, pode discordar e deve discordar enquanto ser político, mas não pode dizer que se negará a fazer.

No entanto, pode fazer de diferentes maneiras, de diferentes formas, considerando o território em que está inserido e os territórios que compõem as escolas, nas quais faz a ação supervisora. Então, eu até grifei essa parte, porque assim, sem dizer, eu faço, e fazendo, exerço política!

S3: Um pouco naquela perspectiva do micro, do macro, do médio. Vamos tentando fazer um pouquinho ali, onde estamos inseridos e mudar aquele contexto!

S7: É, sei que precisamos fechar, mas, falando nisso, acreditei nisso muito tempo, até o ponto em que eu fiquei muito cansada! Todas as vezes que alguém, em reunião pedagógica ou em formações, cita aquela historinha, a fábula do passarinho, em que está pegando fogo na floresta, e ele vai lá com água no biquinho e fala “pelo menos eu fiz a minha parte” ... eu falo: “- Você vai morrer de exaustão, seu passarinho, não vai fazer diferença nenhuma! Você precisa chamar o bando!”. Realmente, precisa chamar todos os outros! Tem horas que só a nossa ação, infelizmente, não dá, diante de todo esse mecanismo, de todo esse sistema!

S3: Tem que acreditar...

Entrevistadora: Supervisores, obrigada! Sei que está corrido para todo mundo! É muita coisa para pensar! Foram três encontros de discussões riquíssimas! Mais para frente nos encontraremos na entrevista pessoal.

S7: Tudo bem!

Entrevistadora: Preciso me organizar ainda com esses três encontros, conversar com minha orientadora!

S7: Não vai ter mais? Queria mais!!!

S3: Explicitamente, a gente não aparece nunca?

Entrevistadora: Não!

S7: Não, eles mudam de nome!

APÊNDICE E – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Ação supervisora

Numa primeira análise das manifestações colhidas no **primeiro encontro** do Grupo Focal, cuja temática básica foi o conceito de **“Ação Supervisora”**, foi possível apreender os seguintes aspectos:

- Sentiram-se perdidos ao assumir o cargo, as atribuições eram muito distintas dos cargos que assumiram anteriormente na carreira; *despreparo*
- O edital publicado do perfil e atribuições para a Supervisão Escolar, divergia das atribuições demandadas por SME, inclusive no curso de formação oferecido; ***distância do perfil oficial / da formação / e demandas.***
- Apontam que sentiram o desejo de construir relações dialógicas e de parceria com as Unidades e Gestores Escolares; ***aproximação com Ues.***
- Documentos emitidos por SME, atribuem ao supervisor funções fiscalizatórias; ***distância perfil oficial e demandas.***
- Colegas que se manifestam contrários as ações fiscalizatórias, são perseguidos e penalizados; ***situações ameaçadoras.***
- Apontam que precisam fazer muita força para garantir a discussão sobre o pedagógico; ***pedagógico em segundo plano / resistência***
- Foi apontado que esse concurso aprovou vários Coordenadores Pedagógicos e que esse grupo apresenta um olhar mais preocupado com o Pedagógico. ***pedagógico em segundo plano / resistência***
- Sentem a necessidade de buscar equilibrar pedagógico e as atribuições burocráticas; ***pedagógico em segundo plano / resistência***
- Uma supervisora entende que a supervisão não é um cargo solitário, que consegue realizar trocas com os colegas, o que era mais difícil quando estava na Gestão da Unidade; ***possibilidade de trocas com colegas***
- Foi apontado que os supervisores buscam extrapolar o caráter fiscalizador, sendo esta ação um desejo pessoal e não pelas políticas públicas estabelecidas; ***distância perfil oficial e demandas / resistência***
- Há uma necessidade de se construir um perfil que concilie o pedagógico e o administrativo. O supervisor precisa ter a “super” “visão”, ***do micro e do macro.***
- O administrativo quando acompanhado e funcionando bem, reverbera positivamente nos aspectos pedagógicos. As duas frentes da ação supervisora precisam caminhar juntas; ***articulação administrativo e pedagógico***
- Relatam que se sentem saturados, todos os documentos necessitam do parecer burocratizado do supervisor para homologação; ***distância perfil oficial e demandas / resistência***
- A concepção é que Ação Supervisora seja de parceria e pedagógica, entretanto, se sentem sufocados pelas legislações que exigem fiscalização, verificação. ***distância perfil oficial e demandas / resistência***
- Atentam para a necessidade de um perfil ainda em construção, sem deixar o lado administrativo, mas conseguindo de fato assumir uma ação pedagógica; ***distância perfil oficial e demandas / resistência***

- Evidenciam que existe um grande movimento de processos administrativos, buscando penalizar os servidores e todos são derivados dos aspectos administrativos. Não existem processos relacionados aos problemas de aprendizagem. **distância perfil oficial e demandas / resistência**
- Os aspectos burocráticos ganham uma relevância maior que os pedagógicos/aprendizagem, que deveria ser a função de maior importância da escola; **pedagógico em segundo plano / resistência**
- Entendem que a razão de ser do administrativo é pedagógica na sua finalidade, e que não há como desvincular os processos, mas que esta deve ser o fim e não o meio; **pedagógico em segundo plano / resistência**
- Considerando o perfil da ação supervisora dos Supervisores, foi levantado que essa ação e os posicionamentos são diferentes de uma DRE para outra. Algumas DREs, o coletivo assume posicionamentos contrários; **diferenças entre DREs**
- Citam que em algumas situações, as DREs interpretam e se posicionam de formas distintas. Apontam que sentem que faltam forças e momentos de reflexão sobre algumas demandas para afirmar que algumas ações não cabem; **pedagógico em segundo plano / resistência / diferenças entre DREs**
- Algumas políticas públicas publicadas não priorizam o pedagógico. Em algumas situações percebem que não cabe para determinadas escolas e mesmo assim, são obrigados a exigir que seja executado; **pedagógico em segundo plano / resistência**
- Elencam que o administrativo deveria estar para o pedagógico, mas não é o que acontece na maioria das vezes, e nessas situações, não sabem como fazer; **pedagógico em segundo plano / resistência**
- Entendem que o cargo do supervisor é cerceado e que precisam ser cautelosos. Tudo está desencadeando em processos administrativos (PA); **distância perfil oficial e demandas / resistência**
- Constatam que a demanda está cada vez maior, e que a atual gestão forja a fiscalização; **distância perfil oficial e demandas / resistência**
- Expõem que não há uma formação para o supervisor. Ao assumir, já inicia na ação das atribuições do cargo, contando com a colaboração dos pares. Sentem-se partindo do zero na carreira, independente do tempo na rede; **distância perfil oficial / formação /e demandas / despreparo**
- Relatam sentimentos de sufocamento, sobrecarga e adoecimento. **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- Elencam como desafio para a qualidade do trabalho a quantidade de escolas por supervisor e o pouco tempo. Há escolas muito distantes, muito trânsito e mal conseguem se alimentar adequadamente; **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- A falta de tempo não permite uma aproximação adequada e o aprofundamento das discussões; **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- Alguns supervisores se posicionaram afirmando que atualmente, o supervisor fiscaliza e as demais ações são tentativas de colaboração, parceria, articulação, mediação. **distância perfil oficial e demandas / resistência**
- Embora alguns tenham assumido já algum tempo (alguns assumiram no início de 2022) o sentimento é que estão se encontrando e construindo sua ação. **distância perfil oficial / formação /e demandas / despreparo**

- Entendem que a Supervisão Escolar estabelece mediação entre Escola, DRE e SME, mas que possuem limites. **formação /e demandas / despreparo**
- Há o entendimento de que quanto mais próximos às Unidades, mais é possível acompanhar o pedagógico. **priorizar o pedagógico**
- Informam que a relação com as Unidades Diretas é diferente das unidades parceiras. Nas unidades parceiras, a ação supervisora é ainda mais fiscalizadora devido as parcerias estabelecidas para garantia de direitos das crianças. **distância perfil oficial / formação /e demandas / despreparo**
- Entendem que a visita precisa ser compreendida nessa dualidade pedagógica-administrativo, uma vez que é possível perceber as concepções educacionais na organização, nas paredes, em tudo. **priorizar o pedagógico**
- Relatam que outro grande desafio, tem sido enfrentar as políticas públicas que não cabem. Questionam como fazer o papel inverso. **distância perfil oficial e demandas / formação / resistência**
- Manifestam que não são escutados na elaboração das políticas públicas, que não são ouvidos por SME e que a comunicação é muito difícil. **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- Expõem que as identidades são construídas com o tempo, e que infelizmente a DRE ainda é um local de passagem. **condições inadequadas de trabalho**
- Relatam que se sentem frágeis, sem força para se opor; **condições inadequadas de trabalho**
- Entendem que o diálogo é muito difícil com o governo atual e que está muito claro o que se espera da Supervisão Escolar; **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- Uma supervisora apontou que entende que a forma de resistir e se contrapor, se dá por meio das reflexões no território, provocando um movimento questionador dentro do próprio território; **resistência**
- Para se construir identidade é preciso tempo e permanência na DRE, no grupo; **resistência**
- Apontam que devido as atribuições das publicações, o SE precisa ser médico, engenheiro, advogado, psicólogo, e olhando para a trajetória que possuem, percebem que não conseguem responder as demandas; **distância perfil oficial e demandas / resistência / condições inadequadas de trabalho**
- Citam que na escola, esperam que o SE tenha respostas para tudo, entretanto, seu poder é extremamente limitado; **formação /e demandas / despreparo**
- Justificam que se planejam para visitar as escolas, mas que ela é viva, dinâmica, que são abordados com outras demandas e aquele planejamento dificilmente é atingido. **formação /e demandas / despreparo**
- Citam que se sentem confortados pelas parcerias que conseguem estabelecer. **resistência**

APÊNDICE F – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Formação da Supervisão Escolar

Quanto aos apontamentos realizados no **segundo encontro**, em que foi tematizada a **formação do/a supervisor/a escolar**, foi possível destacar os seguintes aspectos:

- Apontam que embora tenha se passado muitos anos em relação ao excerto, os SE continuam fazendo o que acham que devem fazer, observando os modelos dos supervisores escolares que tiveram quando eram gestores, professores;
- Os órgãos processantes não identificam as atribuições formativas dos supervisores e somente as fiscalizatórias. Não se cobra o pedagógico, somente o administrativo; **necessidade de priorizar o pedagógico / pedagógico em segundo plano / articular pedagógico e administrativo / distância perfil oficial e demandas**
- Exemplificam iniciativas de processos formativos com as Unidades, em um movimento de tentativa e erro. **processos formativos / resistência**
- A formação do supervisor se dá nas reuniões semanais, na troca com os colegas e mesmo assim, as pautas geralmente são mais administrativas; **distância formação e demandas / pedagógico em segundo plano**
- A formação sistematizada para o SE é bastante repercutida, entretanto, ela de fato não acontece. Sua necessidade está presente nos documentos, mas não se concretiza. Apontam que não é interesse da gestão atual, supervisores críticos; **distância formação e demandas / distância perfil oficial e demandas**
- Verificam que todos os problemas administrativos, recaem sobre os SE que não apontaram, observaram alguma demanda; **responsabilização dos SE por todos os problemas**
- Constatam que já era difícil, mas após a pandemia a situação se agravou. São tantas emergências, que as questões pedagógicas ficam para segundo plano e acabam não sendo contempladas, acompanhadas como deveriam; **pedagógico em segundo plano / situação pandemia e pós-pandemia**
- Justificam que não é falta de vontade desenvolver o processo formativo, uma vez que grande parte dos supervisores eram Coordenadores Pedagógicos; **processos formativos / resistência**
- Relatam a ausência de PEA (Projeto Especial de Ação) para os supervisores, garantindo sua formação em serviço. O estudo auxiliaria no acompanhamento das escolas; **distância formação e demandas**
- Comentam que aconteceu um movimento de discussão com supervisores de todas as DREs acompanhados pela professora Mônica Pinazza, onde foi discutido o perfil e as atribuições da SE em diálogo com os próprios supervisores. Entretanto, o documento construído em 2020 até o momento não foi publicado. Usaram o termo “sentaram em cima”; **distância formação e demandas. Observação: Foi publicado em 2022 após o encontro.**
- Apontam também que há um sentimento de esquizofrenia, os supervisores falam da necessidade de formação, mas fogem das iniciativas que surgem; **distância formação e demandas**
- É citado que há desinteresse de pautas formativas nas reuniões coletivas, acontecendo

um esvaziamento por parte dos supervisores, dessa forma, os organizadores dos encontros, acabam priorizando as pautas administrativas e as deliberações necessárias; ***distância formação e demandas / pedagógico em segundo plano / despreparo***

- Foi comentado que na organização da carreira, esperava-se que o SE já tenha uma vasta experiência de Gestão, mas ao assumir a Supervisão, torna-se perceptível que há várias lacunas nessa formação. Alguns conseguem o tempo de gestão em outras redes. ***distância formação e demandas / despreparo***
- Relatam que nesse processo formativo, o maior auxílio se dá na parceria com os colegas; ***processo formativo / parceria com os colegas***
- Na formação, esclarecem que o SE vai se constituindo na prática; ***SE vai se constituindo na prática***
- Foi pontuado que a formação para o SE é lenda e que infelizmente, na relação com as escolas, há poucas vivências de troca e parceria; ***falta de trocas e parcerias / ausência de formação***
- Alegaram que o SE faz o que é cobrado. Se ele é cobrado pela fiscalização, é o que ele prioriza e isso tem acontecido em um movimento cascata, os diretores, coordenadores, professores acabam seguindo o mesmo movimento. Não há consequências pelo fato de os alunos não aprenderem; ***trabalho SE = fiscalização***
- Evidenciam que a Rede com tantas cobranças, não se importa propositalmente com a formação dos gestores. ***ausência de formação / distância formação e demandas / despreparo***
- Elencam que os supervisores possuem trajetórias muito diversas, o que acaba tornando, na maioria dos casos as pautas formativas desinteressantes para parte do grupo. Os percursos pessoais e profissionais são muito distintos. Quem tem muita experiência em Educação Infantil, por exemplo, fica desinteressado quando a pauta é iniciante para quem nunca pisou em uma escola de Educação Infantil, o mesmo acontece quando se trata de EMEF e outras temáticas específicas; ***distância formação e demandas / perfis e necessidades formativas muito diferentes***
- Apresentam que apesar das dificuldades, entendem que a formação em serviço, no coletivo é a mais indicada; ***ausência de formação***
- Alegam que formadores de fora da rede, desconhecem a realidade e as necessidades existentes com propriedade. Não conhecem o grupo, as experiências e acaba não atingindo; ***distância formação e demandas / perfil inadequado de formadores***
- Colocaram que a academia está em um plano muito distante e desconexo da realidade, do chão da escola; ***perfil inadequado de formadores / distância academia e realidade da rede***
- Foi anunciada a necessidade de se formar por frentes, a partir dos percursos vividos pelos pares. Nos percursos e nas experiências de cada um, se pega um pouquinho de cada, e essa identidade pessoal vai sendo construída. ***Processos formativos internos / necessidade de parcerias / resistência***
- Embora exista parceria, alegam que a formação e a ação acaba sendo sim um movimento solitário, pois apesar das experiências, cada um acaba fazendo o seu trabalho, da sua forma, como entende ser a melhor forma; ***perfil inadequado de formadores***
- Outra dificuldade formativa apontada é o acompanhamento das Unidades. Todo ano pelo processo de atribuição e remoção, muitos supervisores acabam mudando de DRE e de setor, não permitindo um acompanhamento mais efetivo e de maior tempo. Quando uma relação começa a ser iniciada, começa tudo de novo em um novo lugar, em uma nova história e realidade; ***condições de trabalho / mudanças frequentes / quebra e problemas no acompanhamento das UEs***

- A formação embora seja coletiva, percebe-se até por conta das diferentes trajetórias já apontadas, que ela é de acordo com as necessidades de cada supervisor. É evidente que as necessidades são diferentes; ***distância formação e demandas / perfis e necessidades formativas muito diferentes***
- Na questão da formação, apontam que as novas demandas têm exigido do supervisor, decisões e atitudes que não se sentem preparados. Estão assumindo papéis de psicólogos, médicos, investigadores, enfim, demandas diversas que se não dão conta, e que são responsabilizados funcionalmente, inclusive. ***responsabilização dos SE por todos os problemas / despreparo.***
- Denunciam que as tentativas de formação não se casam com as expectativas. ***distância formação e demandas.***
- Assumiram que o grupo de Supervisores é muito difícil. Reclamam de formação, mas quando tem repelem. Falam que é engessada, cheia de fórmulas. Enfim, que é difícil alguém de fora atender as necessidades do grupo. ***distância formação e demandas / perfis e necessidades formativas muito diferentes***
- É citado também que há um comportamento de comodismo. Alguns supervisores esperam por modelos prontos, check lists, param de estudar e querem respostas prontas, falta estudo e engajamento. Apontam que isso acontece não só no cargo dos supervisores, mas em outros da rede. ***comportamento de comodismo***
- Foi colocado que a formação precisa levar a pensar, e que de fato é preciso cuidado com formações que apresentam um rol taxativo nas ações/atribuições. ***distância formação e demandas***
- Novamente após os posicionamentos, foi defendido que a melhor formação é aquela que se dá no grupo, e que o ideal é a formação em pares; ***necessidade de formação entre pares / necessidade de parcerias / processos formativos internos***
- Foi citado que faltam registros do percurso da SE em São Paulo. Que esse percurso não é apresentado, discutido. ***ausência de registros e história da SE***
- Os SE estão sempre agindo na urgência. Estão em todos os lugares, ao mesmo tempo sem estar lá. Verifica-se a necessidade de pausas, mais momentos para pensar, sair do automático; ***desconhecimento das necessidades formativas / necessidade de parcerias / processos formativos internos***
- Alegam que se sentem responsáveis pelas escolas, como se elas fossem filhos, e nesse movimento, quando os problemas acontecem, há o sentimento de solidão, porque aquele filho é de cada supervisor. ***quebra e problemas no acompanhamento das Ues / necessidade de parcerias.***
- Verificam que por mais antigo que o cargo da supervisão seja, o sentimento ao longo da história é que ele está sempre se constituindo, que a identidade está sempre em construção, que não é um grupo forte, que nada mudou na história; ***ausência de registros e história da SE***
- Apresentam a necessidade de um plano de formação que permita esse fortalecimento. ***distância formação e demandas***
- Que os mais novos precisam ser ouvidos; ***necessidade de parcerias / processos formativos internos***
- Relatam que momentos de reflexão, simples, como os que aconteceram nos encontros do grupo focal foram ricos e formativos. Que precisam de momentos assim. ***necessidade de parcerias / processos formativos internos***

APÊNDICE G – Pré-análise dos dados em Grupo Focal – Papel político do Supervisor Escolar

Por fim, no **terceiro encontro** em que abordou-se o **papel político do Supervisor Escolar**, os principais apontamentos foram:

- Apontam que a neutralidade é uma falácia, não existe - **sim**
- Apontam que no direito administrativo, deve-se cumprir o que está escrito nas leis, entretanto, a interpretação não é neutra; - **sim**
- Apontam que a justiça é burguesa, burocrática e responsável em fazer as leis; - **sim**
- Apontam que na SE, é preciso tomar decisões políticas; - **sim**
- As decisões políticas possuem um preço, geralmente passíveis de punições e penalidades; - **sim**
- Em muitos momentos, os SE analisam o preço de uma decisão, posicionamento e já cientes das possíveis consequências, analisam se vale a pena pagar o preço ou não; - **sim**
- Possuem ciência de que algumas escolhas, caminhos, e que estes possuem riscos; - **sim**
- Entendem que tudo é político, entretanto, apontam que o posicionamento político não deve ser confundido com posicionamento partidário; - **sim**
- Colocam que não há SE puramente técnico, porque o ser em sua essência é político. Toda ação é política; - **sim**
- Tudo que acontece na escola, tem um pressuposto político; - **sim**
- Entendem que a função técnica e política se misturam na prática, se articulam. - **sim**
- É preciso o olhar técnico para fazer escolhas e decisões políticas; - **sim**
- Acreditam que o político se sobrepõe ao técnico; - **sim**
- Apontam que sofrem pressões, que é difícil resistir, pois as próprias políticas estão a serviço de determinados interesses; - **sim**
- Apontam que o SE é um educador que nunca deve esquecer o chão da escola; - **sim**
- Mas uma vez, apontam que os SE são ameaçados e sofrem diversas pressões, em especial quando necessário apontar irregularidades. Entender que é um dever político apontar os problemas; - **sim**
- Apontam que o sistema deseja um comportamento neutro, mas que os posicionamentos contrários são reprimidos; - **sim**
- Relatam que tem consciência que exercer o papel político passa por escolhas individuais; - **sim**
- Apontam que a própria participação nos PAs, está imbuído de viés político. Que os juízes não são neutros; - **sim**
- Apontam que os diretores também vivem esse conflito, que precisam escolher diante dos limites, o preço das escolhas e o tamanho dos riscos; - **sim**

- Relembra Paulo Freire ao citar que mesmo quando alguém afirma escolher o caminho da neutralidade, ele mesmo já fez uma escolha que é estar do lado do opressor; - **sim**
- Apontam a necessidade de se construir espaços e instâncias de luta. Que as lutas não devem ser individuais e sim coletivas; - **sim**
- Que há o interesse de um SE técnico. No tecnicismo predomina a inspeção e a obediência e que o SE escolar ainda é visto e considerado um técnico; - **sim**
- Por mais que a Secretaria publique documentos apontando um supervisor mais reflexivo e pedagógico, as instâncias superiores cobram do SE o caráter de fiscal. Citam órgãos como PROCED e Tribunal de Contas; - **sim**
- Alegam que trabalham com medo e em algumas situações, acabam fazendo o jogo para sobreviver, e nessa relação, o técnico se sobrepõe ao político; - **sim**
- Relatam que a visão dos professores é do SE punitivo e possuem medo e antipatia a SE, e ao mesmo tempo, acredita que este é capaz de resolver tudo; - **sim**
- Acreditam que existe um alinhamento político entre os supervisores, entretanto, esse alinhamento comparado aos gestores e as unidades é fraco. - **sim**
- Afirmam que as demandas são tão grandes que falta tempo até para pensar sobre as ações, escolhas, que estão sempre correndo e entendem essa dinâmica como algo proposital. Falta tempo para se organizar politicamente; - **sim**
- Acreditam que a SE é o último degrau da carreira, e a própria escolha dos caminhos a percorrer em sua ação, já se configura como uma escolha política; - **sim**
- Apontam que nos PAs, tentam ter dosimetria, considerando a realidade, o contexto e consciência de que estão lidando com seres humanos; - **sim**
- Apontam que entendem uma necessidade coletiva de luta por políticas públicas sérias; - **sim**
- Foi relatado que da forma que a SE atua, cria-se um comportamento técnico e frio na tomada de decisões. - **sim**
- Foi apontado também que muitas decisões e ações que precisam tomar, entram em conflito com os próprios valores pessoais e que fazem coisas que não concordam; - **sim**
- Entendem que o sistema é uma máquina, uma engrenagem, um mecanismo técnico e que cada SE possui uma forma diferente de atuar; - **sim**
- Relatam que ser um SE político está muito difícil, que percebem que muitas coisas não cabem às escolas que acompanham, mas que são punidos quando se posicionam ou são resistentes; - **sim**
- Percebem que as políticas públicas recentes são descontínuas e que há um projeto para que deem errado, e que depois culpem a própria escola e os envolvidos pelo fracasso. - **sim**
- Que só pensam em dinheiro e que isso é um projeto de terceirização; - **sim**
- Relatam que possuem consciência de seu papel político, mas que o sistema exerce uma força muito forte a seu favor. Dizem que se sentem como no filme matrix; - **sim**
- Também possuem consciência de que, quanto mais o sistema oprime, maior a necessidade de articulação e posicionamento político, mas que se sentem fracos; - **sim**
- É preciso agir compreendendo que faz parte de um sistema, mas atento para agir de formas diferentes, não se corrompendo a ele. - **sim**
- Relatam que em algumas situações, ao apontar irregularidades em algumas unidades

parceiras, os SE foram perseguidos e que sentem suas vidas em risco. Relatam ter sofrido ameaças e que sentem medo; - **sim**

- Entendem a necessidade do fortalecimento de um coletivo para as mudanças aconteçam e que a metáfora do passarinho que apaga o incêndio sozinho aos poucos, não cabe mais, pois sozinho morre de exaustão. Apontam a necessidade de se chamar vários passarinhos para agir e assim transformar a realidade vigente. – **sim**

APÊNDICE H – Roteiro das entrevistas individuais

- 1) Que ações desenvolvidas por você na Supervisão Escolar, julga mais efetivas junto às escolas? Está sendo possível das conta dessas ações?
- 2) Fele, um pouco, de sua dinâmica de trabalho diário. Dese cotidiano, o que toma mais seu esforço e tempo?
- 3) Se fosse para pensar uma formação para a Supervisão Escolar, qual (is) deve (m) ser o foco (s)?
- 4) Qual metodologia deve ser adotada nesse processo formativo, na sua opinião? Como espera que seja organizada a formação?
- 5) Como você compreende o papel da Supervisão Escolar em relação à constituição de políticas públicas da SME? E da DRE? E de COPED? Quais os principais desafios dessa relação?
- 6) Como você posiciona-se com respeito às interpretações díspares que ocorrem no plano das ações de Supervião Escolar?
- 7) Como você supervisor/supervisora escolar, constrói sua relação com os pares e os Gestores Escolares?

APÊNDICE I – Transcrições das entrevistas individuais

Supervisor Escolar S1 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: S1, esta é uma pesquisa na qual eu estou buscando identificar algumas características da identidade, do perfil do supervisor que assumiu após 2017, do concurso de 2015.

S1: Isso mesmo.

Entrevistadora: Mas um primeiro grupo assumiu efetivamente em 2017, e tem gente que está tomando posse ainda hoje. Então, pretendo entender um pouco mais quem é esse profissional, suas angústias, sua identidade. E já vi que vai ser uma pesquisa interessante, na hora das análises. Junto com minha orientadora, construímos um roteiro de questões. Assim, bem livremente, eu vou lhe fazendo as perguntas e você vai relatando, pela sua vivência, sua experiência, como você lida com isso, o que você prioriza. Tudo bem? Eu vou gravar para, depois, fazer as análises dessas informações. Então vamos lá. Na sua prática, que ações, desenvolvidas na Supervisão Escolar, você julga mais efetivas em relação às escolas? Dentro do que você faz, o que você acha que é mais efetivo? E, dentro das suas escolhas, você entende que é possível dar conta das suas ações?

S1: A minha atuação profissional, como Supervisor Escolar, junto às escolas começou em 2019, aqui na DRE. Essa pergunta que você me fez sobre a minha atuação profissional e se eu consigo dar conta disso me faz pensar sobre a minha caminhada. Então, comecei na prefeitura de São Paulo em 2008, como professor de ciências, e aí eu passei, no ano seguinte, para a coordenação, como coordenador designado. Em 2010, houve um concurso e eu voltei para a sala de aula, onde fiquei até 2013, quando, então, eu fui para a assistência de direção de escola, seguindo daí para a SME, onde permaneci até 2015.

Entrevistadora: O que você fez na SME?

S1: Eu trabalhei com DIFEM no núcleo de ensino fundamental. Aí mudou o governo e eu pedi pra voltar. Voltei como diretor da escola, de uma EMEF de ciclo de alfabetização. Então, eu quis trazer aqui um pouco desse movimento para mostrar que, nesse meu percurso como profissional de educação no município de São Paulo, eu fiz bastante coisa. Eu tive um olhar para o pedagógico, como professor em sala, um olhar como coordenador pedagógico. E eu sofri quando não fiquei mais nesse cargo, porque eu amei ser coordenador pedagógico. Quando eu fui para a vice-direção da escola, eu assumi a educação de jovens e adultos. Comecei a entender o que é o sistema EOL. Compreendi que eu tenho que contar a merenda, garantir que ela chegue, que eu tenho que atender pais, que eu tenho que olhar para a escola. Eu lembro que eu cheguei um dia na escola e disse assim: “Eu espero que o meu olhar nunca se acostume com o que eu estou vendo”, porque senão eu vejo o que deixaram ali e vai ficar o que sempre foi. Aí eu fui para a SME e eu vi maior ainda. Olhei para todas as escolas, para a itinerância, eu ia para as escolas e falava sobre ensino fundamental. Então, eu voltei para a escola como diretor também muito marcado por essa experiência. Eu fiquei dois anos ali, e quando foi o próximo, eu falei “não vou”. Não porque eu não tenho tempo de direção de escola, tanto tempo para virar um supervisor. É que eu tinha uma visão sobre os meus supervisores que era assim... era um estágio muito importante, como assim o meu, mas que exigia uma experiência tão grande para que eu pudesse fazer uma boa atuação. Então, quando eu cheguei na Supervisão Escolar, eu sabia fazer, mexer no sistema EOL, eu sabia mediar situações, eu sabia olhar para o ensino fundamental, mas não sabia nada de Educação Infantil, porque eu nunca tinha entrado em uma Educação Infantil, nunca tinha entrado numa sala de referência, de vivência. Sabe, eu não sabia nada. Então, quando eu cheguei para a supervisão, eu cheguei apoiado e acolhido especialmente dois supervisores que foram a minha referência, que me acolheram (até hoje!), e que me mostraram também, que disseram:

“vem visitar aqui comigo”. Aí eu falei que eu precisava ler, eu precisava estudar, eu precisava entender o que é Educação Infantil. Eu lembro que agendei com outras pessoas que eu achava que eram referência aqui na Educação Infantil, mas nunca dava certo a visita. Sempre diziam: “ah, não dá”, “ah, por que não vai lá?”, “ah, porque a agenda” ... Então, veio uma colega de outra DRE que me falou: “Olha, você me ensina sobre o Ensino Fundamental?”. E eu falei: “Ok! Então você me ensina sobre Educação Infantil”. Foi uma delícia! Foram poucas visitas. Eu ia lá e a ensinei a fazer a SED, eu a ensinei a olhar os livros. Discuti com ela sobre algumas situações e ela me ensinou relatório de acompanhamento de aprendizagem. Eu vejo que eu me construo a cada dia como um Supervisor Escolar. Mas eu não podia ser um supervisor se eu não estudasse. Então, eu li o Currículo da Cidade. Fui, aos poucos, lendo indicadores de qualidade, aos poucos fui fazendo outras leituras que pudessem me ajudar. E aí eu tinha o termo de visita para fazer. Mas como eu ia fazer um termo de visitas, sendo que eu nunca estive na Educação Infantil? Mais uma vez, fui acolhido por quem entendia mais, e eu fui entendendo como era um termo de visita e até hoje eu percebo que eu gosto. Eu aprendi com quem me ensinou e me ensina. Eu gosto de escrever o termo de visita. Eu não gosto de copiar um trecho de uma legislação e colar. Eu gosto de dizer o texto, eu gosto de... Eu pesquisei Tizuko Morchida, por exemplo, sobre uma questão de ludicidade. Eu encontrei uma reportagem dela de alguns anos atrás e peguei o link. Assistimos junto na escola. Eu dialoguei, propus questões da ludicidade, refleti sobre espaço. Então, eu percebo que, de 2019 para 2022, eu já sou outro. Estou muito melhor do que quando eu cheguei, mas porque eu tive um apoio que me ajudou a entender esse caminho. Mas ainda percebo que eu estou me formando, estou me constituindo, como você disse no início. Bom, o concurso foi em 2015. Eu entrei em 2019. Eu estou com as minhas escolas parceiras de Educação Infantil de 2019 até agora. Sigo para 2023, e não é à toa. É porque eu também quero acompanhar. Quanto a essas escolas que estão muito longe daqui, mas não tem problema, a gente se gosta e se respeita, e eu estou lá enxergando também o meu trabalho.

Entrevistadora: Sim, a continuidade dele.

S1: A continuidade dele. Então, assim, nesse caminho, eu vejo que eu coloquei muito do pedagógico, a minha ação está muito no pedagógico. Você sabe que a rede parceira consome demais a Supervisão Escolar no município, porque a gente precisa visitar todo mês. Então eu também estudo e às vezes eu falo: “tenho que estudar mais”. Tenho que olhar mais para alguns marcos legais e entender um pouco tudo isso. Mas também eu acho que é possível buscar o apoio de colegas, não de todos. A gente tem que saber a quem a gente pergunta, com quem a gente tira uma dúvida. E eu vejo que uma marca muito importante é a questão pedagógica. Estou sempre buscando. Ao mesmo tempo que eu estou estudando, estou ouvindo.

Entrevistadora: É o que você sente que tem sido mais efetivo, então?

S1: É o que eu sinto que tem sido mais efetivo, mais significativo. Mas a questão administrativa tem sido efetiva também, porque esse movimento de estudar não para só no pedagógico. Sabe, eu vou no administrativo também. E eu descobri uma coisa, que antes eu achava que não podia fazer como supervisor. Eu não podia perguntar para uma diretora como é que entra na plataforma prato aberto. Achava que eu já tinha que saber. Aí eu falei: “não, eu não tenho que saber tudo”. Então, para alguma diretora, eu vou lá e falo: “me ensina como eu faço o prato aberto, como é que eu consulto o cardápio”, porque isso é administrativo e eu, como diretor, preciso olhar; como supervisor, preciso olhar. Mas tenho uma coisa importante para lhe dizer. Eu também aprendi a tomar cuidado para não vestir algumas capas, sabe.

Entrevistadora: Ser o diretor da escola.

S1: Ser o diretor da escola. Em 2019, uma amiga minha me dizia isso, e eu caí várias vezes. Aí eu falei: “para, eu não sou diretor da escola, eu não sou coordenador pedagógico, eu sou o Supervisor Escolar. Eu apoio, eu ajudo”. Então, eu tenho percebido que há uma efetividade administrativa e pedagógica, mas eu acho que o pedagógico ainda está mais presente.

Entrevistadora: E quais são os maiores desafios para você concretizar, para você dar conta

dessas ações?

S1: Olha, eu entendo a Supervisão Escolar com muitas tarefas e eu vou dizer para você o meu pensamento e o meu entendimento. Nós temos que fazer um plantão quinzenal aqui na nossa diretoria, o que é ótimo. Nós temos que fazer apuração preliminar, para constatar se há alguma responsabilidade administrativa. Nós temos que fazer uma autorização de funcionamento. Nós temos que fazer formação com as nossas equipes e isso é muita coisa. E nós temos que fazer as visitas.

Entrevistadora: Você consegue fazer as formações com as equipes?

S1: Conseguimos. Neste ano, a gente tem uma comissão de três supervisores, um supervisor chegou esse ano na nossa comissão e a gente o abraçou. Então, ele é da nossa equipe, e aí a gente faz toda essa nossa conversa, nossa parceria para essas questões. E eu falei: “nós temos que fazer a nossa avaliação da nossa comissão” e a gente percebeu que a gente fez formações interessantes, importantes.

Entrevistadora: Mas com que periodicidade?

S1: Aí é que está, aí que é o problema. A gente só fez duas este ano. Quando eu falei dessa avaliação que a gente fez na semana passada, era pra dizer: “está faltando tempo; está faltando isso; isso é importante e a gente tem que fazer bimestralmente, pelo menos uma”. Então, foi um momento em que a gente viu que a gente não fez como gostaria. Fizemos a reunião, mas não fizemos como gostaríamos, também com relação à periodicidade. Eu lhe apresentei cinco questões como um desenho da ação do Supervisor Escolar. Eu tenho 14, 12, 11 escolas. É muito apertado tudo isso.

Entrevistadora: S1, você consegue ir em todas, mensalmente?

S1: Eu vou em todas mensalmente. Eu me sinto mal se não for.

Entrevistadora: Estou perguntando porque há colegas que têm uma organização diferente.

S1: Não, eu vou em todas e eu fico o dia inteiro na escola. É uma coisa de identidade. Eu gosto de estar ali inteiro, sem pressa, sem me preocupar que eu tenho que fazer muitas coisas. Há momentos que eu preciso fazer duas.

Entrevistadora: Em um dia?

S1: Em um dia. Não tenho como não fazer, especialmente se eu tenho processo de ação preliminar com a equipe, se eu tenho muitas atividades juntas. Aí eu preciso fazer duas. Assim, neste ano, só não visitei um mês uma EMEI, em setembro, e uma outra EMEI em outubro. Mas, às vezes, eu vou três vezes no mesmo mês, para ler os livros, para olhar com cuidado e ainda assim eu sinto que faltou. Sabe essa proposição de reflexão que eu fiz com a minha comissão? Foi muito interessante, porque a gente olhou ali, foi assim avaliação individual e da comissão juntas e o que eu achei.

Entrevistadora: Mas isso é uma prática de vocês enquanto comissão ou foi orientação da DRE?

S1: Não, é uma prática nossa, foi uma prática que eu sugeri para os meus amigos ali e eles aceitaram.

Entrevistadora: Então, a principal dificuldade que você observa é a questão do tempo?

S1: É o tempo, é articular o tempo com o estudo, com as necessidades, com as visitas, com uma diligência. Porque eu acho que Supervisão Escolar exige muita cautela. Um grande desafio é uma folha em branco e responder em uma folha em branco acerca de uma denúncia exige muito; olhar uma folha branca e dizer: “eu preciso me manifestar, como eu vou fazer isso? De que maneira vou escrever? Como eu vou ser imparcial? Que leituras vou utilizar como subsídio para que eu possa fazer uma resposta adequada?”. Então eu acho que é um desafio e eu não me vejo hoje como um profissional assim constituído, formado. Eu vejo que eu estou em construção. Eu sei que isso vai ser para a vida inteira, mas eu vejo que, quando

eu olho para trás... Isso eu propus para os meus colegas da comissão: “olhe para trás assim, olhe e veja como é que estava antes, quando você chegou”. E hoje eu vejo que houve um avanço, mas eu vejo que é preciso mais tempo, tempo para leitura. Não dá para ser supervisor sem estudar. Não dá para ser supervisor sem ler. Não dá para ser supervisor sem compartilhar com pessoas que você acha que tem um pensamento que contribui para sua reflexão, porque eu acho que a supervisão é uma ação muito individual. A minha ação supervisora é diferente dos meus colegas. É próxima de um, de outro, mas precisa ter alguém que nos coloque um pouco nesse caminho. É isso!

Entrevistadora: Vamos para a segunda.

S1: Só faltou uma coisa: a quinta atividade. Eu não falei. Lembrei agora. É a reunião da supervisão.

Entrevistadora: Verdade.

S1: Eu acho que tem tudo isso. Que é um dia também.

Entrevistadora: Agora, eu vou pedir para você contar um pouco da sua dinâmica de trabalho diário. Como é o seu cotidiano? Como você se organiza diariamente nessas visitas? Mas também contando um pouco semanalmente, mensalmente, porque os dias não são iguais, até por conta da reunião, por conta das apurações. Assim, se você for fazer uma síntese para mim de como você se organiza, o que você prioriza, o que pesa mais?

S1: Inicialmente, eu pego minha agenda e busco o meu planner, e no planner eu vou desenhar o meu trabalho mensal a lápis (porque no dia seguinte eu altero tudo). Esse movimento tem uma coisa que é assim e eu vou entendendo. Por exemplo, eu priorizo as escolas da rede parceira. Então, eu coloco um dia para cada escola na rede parceira. Isso eu vou fazendo de uma maneira que eu tento e consigo, na grande maioria dos meses, fazer uma, organizar os meus termos de visita. Eu acho que o supervisor precisa chegar com os seus termos de visita semiestruturados. O que é isso? É uma orientação teórica, é uma referência teórica, é uma discussão de uma cena, é uma análise de algo.

Entrevistadora: Você consegue colocar cena?

S1: Consigo. Por exemplo nesse último de novembro, eu coloquei uma cena. Eu resgatei dois textos, de 2014, da SME. Busquei uma cena que falava de Núcleo Étnico-Racial. Lá da SME, eu resgatei uma cena do currículo e discuti algumas questões, puxando a própria jornada que tinha esse tema e disse a elas assim: “eu acho que a gente precisa resgatar isso e pensar como essas questões ficam na carta de intenção? Como os registros foram o tema da jornada do primeiro semestre, eles ajudaram a pensar os registros do primeiro semestre. Como eles podem ajudar pro segundo?”. Do contrário, a gente fica muito tarefairo. Eu acho que isso é uma coisa que eu luto um pouco comigo. Eu não quero ser assim: apenas cumprir o que a SME manda. Ir lá visitar e fazer um termo muito vazio. Então, eu vou lá, organizo os meus temas, os meus termos antes, os da EMEF também, busco diálogos entre esses termos e aí eu vou para a escola. Quando eu vou para a escola, como eu lhe disse, eu vou bem assim, sem me preocupar se eu tenho que ficar pouco ou muito tempo. Eu fico lá e vou registrando no meu termo as necessidades e o que eu vejo na escola. Então, tem a cara do semiestruturado, porque eu preciso levar alguma coisa e aí eu vou colocando as coisas da visita. Então, não fica um termo assim, cola e repetição, como em outros lugares. Por exemplo, vai ter uma apuração preliminar. Eu comunico aos meus colegas da comissão. Então, a gente combina assim: como não podem ficar os três no mesmo plantão, tentamos ficar assim de manhã e tarde no mesmo dia. Se o colega não consegue, de manhã ficam dois numa segunda e na outra segunda ficam dois, ele e outra pessoa que está lá no plantão; aí a gente tenta juntar e marca que essa segunda a gente vai estar no plantão e também discutindo questões de apuração preliminar.

Entrevistadora: Para ganhar tempo.

S1: Sim, para ganhar tempo. E com questões de autorização de funcionamento é do mesmo

jeito. Então, às vezes a gente tem que reagendar, falar: “poxa, apareceu essa autorização de funcionamento”. A gente vai ter que reagendar todo esse movimento que tinha colocado inicialmente e já marcar aqui as quintas-feiras em que a gente tem a nossa reunião semanal e quinzenalmente os dias de plantão. É dessa maneira que eu busco me organizar, priorizando escolas da rede conveniada. Às vezes eu penso comigo: “eu estou negligenciando”, embora eu vá todo mês. Às vezes eu tenho a sensação de que eu estou negligenciando um pouco a direta. Então eu falo: “não, nesta semana, neste mês eu vou na direta primeiro e depois eu vou na parceira”, porque eu tenho até o último dia do mês pra entregar meu termo e registrá-lo para que os outros setores realizem o que precisam, a partir do meu trabalho. Então, a minha organização é essa, um planner. Eu fico, às vezes, um dia pensando no termo, às vezes mais um pouquinho porque eu vou ler tudo.

Entrevistadora: Um dia pra fazer todos?

S1: Para fazer todos. Às vezes eu não consigo. Às vezes eu faço todos da rede parceira. Por exemplo, eu vou chegar na escola e indicar um texto lá de 2014 importantíssimo, “o que não podemos esquecer do dia do índio, o que não podemos esquecer do dia 1º de Maio de 1888”. Se eu não ler, se eu não estudar, eu vou indicar uma cena que eu não li. Então, eu tenho que ler, vou na entrevista da Tizuko (que eu disse para você). Eu vou assistir, eu tenho que ter uma conversa ali.

Entrevistadora: Sim.

S1: E eu esqueci da rede particular também, que eu tenho que visitar. E eu tenho que fazer um termo. Então, busco dar umas indicações.

Entrevistadora: Deixe ver se a gente contemplou a questão toda. Ah, e o que você entende que pesa mais? Então você disse que é esse o momento de formação e de estar junto com cada uma.

S1: É, eu acho que o que pesa mais para mim, o que é importante, é a minha preocupação em estar todos os meses nas minhas escolas da rede direta, da rede parceira, e do MOVA. Em relação à escola particular, eu não importo assim, não sofro, não me incomoda, se eu não vou mensalmente. Eu vou uma vez por bimestre. Acho que tem uma dinâmica diferente, um olhar diferente ali para a escola particular e está tudo bem. Então, pesa quando eu não vou mensalmente para uma rede direta ou quando eu acho que eu negligencio as escolas de ensino fundamental. Aí você vai dizer: “mas espera, por que será que você negligencia isso?” Eu penso, às vezes, que há uma necessidade da rede parceira de obrigatoriedade da minha ação mensal e eu preciso ir. Acho que tem um pouco a ver com o meu olhar de EMEF, que está muito mais sólido na minha cabeça. No ano de 2022, eu peguei um setor novo, porque pegaram o meu. Agora, eu estou no meu setor em 2023, mesmo de 2022. É um setor no qual os diretores estão há muito tempo nas escolas. Então, eu senti, em alguns momentos, que eu já sabia o que eles iam fazer lá, portanto, acabava não indo. Eu falei: “eu não acredito nisso”. E aí tive que dizer assim: “nós temos que fazer um projeto e é preciso homologar”. E eu escrevi junto, eu fui lá, sentei, organizei a tabela e fiz, porque eu achei que eu negligencieei. Sabe, não foi uma coisa assim, não foi de propósito, ainda que (eu estou lhe dizendo) às vezes eu vá três vezes no mês para ler livro. Eu vou ler um livro e aí, se não deu, eu volto no dia seguinte.

Entrevistadora: Mas o que você acha que toma mais o seu esforço e tempo nessa organização toda?

S1: O que toma mais o meu esforço e tempo é a visita às escolas da rede parceira. Acho que é importante justificar um pouco isso. Eu tenho duas unidades este ano, nas quais os diretores e os coordenadores não sabiam o que era ser coordenador, o que era ser diretor. Aí, eu pacientemente ensinei tudo o que eles precisavam. Então ajudei a pensar no calendário escolar. Falei: “pensa num jogo de xadrez: dialogando com normativa você tem possibilidade de fazer uma reunião pedagógica, indique um momento, uma reunião no mesmo período, se você colocar tudo isso no mês como é que você vai dar conta”. Imagine as suas ações, o que é uma formação, quais as estratégias formativas”. E para o diretor: “como é que eu olho para

essa questão da frequência, como eu posso olhar para o sistema EOL?”. Eu vejo que eu procuro entender, pacientemente, mesmo porque eu também fui muito acolhido e, então, eu tenho que fazer o mesmo.

Entrevistadora: Mudando um pouco de perspectiva, se fosse para pensar uma formação para supervisores escolares, qual você acha que deveria ser o foco ou os focos dessa formação?

S1: Eu acho que a identidade profissional e o processo de constituição do Supervisor Escolar. Esse tem que ser foco.

Entrevistadora: Por quê?

S1: Porque eu vejo o que a gente passa. Quando você é supervisor, você já foi ou coordenador ou um diretor, ou você trabalhou em DIPED, ou você foi pra SME. Você tem uma formação para além da sala de aula. Mas quando você chega na Supervisão Escolar não, você não consegue misturar tudo e falar: “eu sou um Supervisor Escolar”. Existe especificidade, existe limite, existe fronteira que você também tem que saber observar: onde você vai avançar, onde você não vai avançar, como você vai dizer, como você vai expor o seu trabalho, sem avançar o limite do outro ou sem se prejudicar. Eu, às vezes, penso que a gente vive num trapézio, sem rede. Então, as pessoas sempre querem envolver você. Outro dia eu cheguei numa escola da rede parceira e estava assim, por conta dos jogos. E na porta estava escrito assim: “Senhores pais, em conversa com o Supervisor Escolar, com a comunidade, não haverá aula nesses dias, interromperemos o atendimento”. Mas você viu quem está no primeiro lugar, ali? Era eu! Eu não tenho o poder da decisão e disse para elas. A análise da direção da escola é uma análise. O diretor da escola vai dizer se vai fazer ou não e se eles fizerem parar, vão ter que mandar o plano de reposição.

Entrevistadora: Usaram você como desculpa.

S1: É, você percebe assim: “Ah, mas o diretor mandou tirar o cachorro da escola, porque o supervisor mandou tirar. Está aqui!”. E o terrorismo que se faz com a situação não é creditado a quem faz o terror, mas é a mim. Então eu acho que isso é uma coisa que eu tenho que aprender, e eu tenho pensado nisso. Como é que eu tenho que deixar as minhas equipes? Eu acho que eu já aprendi e já sei um pouco disso, mas há situações novas que eu tenho que parar e pensar. Como é que eu faço? Eu cheguei numa escola que denunciou a outra porque a outra fez festa. Uma escola que também está do lado que eu supervisiono faz festa, excursões... (cobrando) e ela não vai fazer. Eu falei: “nossa, está denunciando aquela escola e eu não estou nem sabendo”. E era uma coisa que eu não tinha previsto no meu termo de visita. Eu parei, pensei e falei “eu não vou sair daqui sem escrever o que eu vivi ali”. Paro, penso, escrevo, coloco. Então, você vê, isso são desafios que nos fazem, que a gente precisa também de uma formação ali. É mais um elemento que eu trago, que me mobiliza como Supervisor Escolar. E eu acho que uma coisa importante são as formações em contexto de trabalho, porque talvez agora, com essa formação a gente vai ter regulamentação. Eu estou fazendo doutorado lá na PUC-SP e eu tenho que ter quatro horas de estudo. Falei: “meu Deus”. Olha o meu pensamento. Inicialmente, sem essa regulamentação, eu ia pedir para minha diretora regional que eu pudesse trabalhar na quarta-feira das 7h até o meio dia e ir para a PUC-SP e fico lá estudando da 13h às 19h. E eu ia pagar uma hora a mais, trabalhando 10 horas, fazendo esse curso de doutorado, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. É muita coisa.

Entrevistadora: Mas você vai todos os dias?

S1: Não, eu vou só 2 dias, só que um dia eu ia trabalhar 5 horas. E a gente está fazendo pesquisa, vai fazer pesquisa em escolas da rede. Então, você vê, é lutar por essas coisas. E eu acho que as reuniões de inspetor não é desculpa. As reuniões de Supervisão Escolar precisam se tornar espaços de formação em contexto de trabalho. Então, por exemplo, está certo, temos urgência, emergência, as legislações, mas temos que ter um momento para estudar.

Entrevistadora: Assim, já é um pouco da minha próxima pergunta, S1. Qual metodologia

você acha que tem que ser adotada nesse processo formativo na sua opinião e como você espera que essa organização e essa formação aconteçam? Acho que é o que você iniciou agora, que tem que ser na própria reunião de quinta-feira?

S1: Eu acho que ela é um dos espaços, a própria reunião de quinta-feira. Eu sempre digo para minhas coordenadoras que o grande desafio da coordenação é você ter estratégia formativa, porque não adianta você ler o ano inteiro. Acho que tem que pensar que estratégias são estudo de caso, estudo de legislação. Análise e convidar um palestrante para vir aqui. Eu adoro convidar as pessoas para vir, assistir um filme, tematizar. Então, acho que há várias estratégias.

Entrevistadora: E você acha que tem que ser do próprio grupo da supervisão, movimento do próprio grupo, ou tem que ser uma formação externa? Mediador externo, enfim?

S1: Eu acho que um dos caminhos é que o próprio grupo se organize. Mas um grupo é conduzido por uma supervisão técnica. Eu acho que aí tem uma viabilidade de chamar pessoas. Também, vai depender de como as SME está organizando. Se isso é uma coisa que é dita, se é uma coisa que é pontuada, se é uma coisa também compartilhada com os supervisores, pra dizer “Eu tenho esta pessoa aqui, que pode vir falar um pouco pra gente”. Ou quando os núcleos *on-line*, que a gente tem aqui, apresentam algumas questões nas reuniões. Eu acho que isso é formação. Mas eu acho que tem que ter uma formação para além disso, uma formação, uma especialização, um curso de extensão, uma formação *stricto sensu*, mestrado, doutorado. Eu acho que são elementos que ajudam. É o que eu vejo, eu percebo.

Entrevistadora: Mas isso como uma opção individual ou uma proposta coletiva?

S1: Eu acho que os dois casos: uma proposta coletiva, com a prefeitura pagando um curso, como ela já pagou, ou uma pessoa, individualmente. Eu, por exemplo, a prefeitura não paga o meu curso, mas eu estou fazendo. Então, por que não posso fazer as quatro horas nesse momento? Eu não estou em formação?

Entrevistadora: Sim. E agora, eu mudando também um pouquinho de perspectiva, como você compreende o papel da Supervisão Escolar em relação à constituição das políticas públicas. Primeiramente para a SME, depois com DRE, COPED, DIPED.

S1: Eu compreendo que é fundamental, porque o Supervisor Escolar é um par avançado que percorre as escolas, ouve as vozes, escuta, fala, percebe a realidade dos sistemas EOL, GDAE, como se organiza, mas que também precisa ser ouvido. A SME não ouve, não escuta, não liga, não compartilha. Manda uma minuta para a gente analisar. A gente dá sugestões, mas volta tudo igual, sem ter a voz da gente. Então, acho que a gente tem um papel determinante nisso, se a gente não escreve, colabora para escutar, mas o núcleo, o órgão central e a gestão atual não viabilizam, não escutam, fingem que escutam e aí a gente fica meio solto. A Supervisão Escolar foi muito negligenciada na gestão anterior e está sendo nessa. Ainda que digam que houve escuta, a gente não percebe isso. É sempre uma voz deixada um pouco de lado.

Entrevistadora: E com a DRE?

S1: Eu trabalho numa DRE onde eu me sinto muito leve e eu me sinto muito à vontade. Eu acho minha diretora regional muito educada. Eu já disse isso para ela. Eu acho que ela é delicada, e eu gosto das delicadezas, porque ela ouve, ela dá um abraço, ela é generosa, ela é gentil. Então, eu não me sinto pressionado em nada na minha diretoria regional, gosto dessa diretoria, gosto de trabalhar aqui. Eu vejo que a gente é ouvido, mas um órgão regional que não tem uma força de escrita de política pública.

Entrevistadora: Ela tem de implantações.

S1: Isso, ele tem mais de implantação da política pública que chega. Então, a sugestão para o desenvolvimento de política pública não chega, ou, se chega, não é ouvida.

Entrevistadora: Complementando a pergunta, quais os desafios dessa relação?

S1: Para mim, o desafio dessa relação é ser escutado por um órgão central. E aqui nós temos uma coisa que é assim: o prédio da DIPED é longe daqui. Ele não é no mesmo prédio, como no Campo Limpo. Então, a nossa aproximação com a DIPED não existe. Por exemplo, olha o que aconteceu outro dia. Foi numa reunião do nosso GT, lá em SME. Eu vi uma moça lá falando, e eu ouvi e me pareceu que ela era daqui da DRE, e depois descobri que era.

Entrevistadora: Nossa, então vocês nem se conheciam.

S1: Ela nem me cumprimentou. Ela estava aqui na fila da frente e eu atrás. A gente não se falou. No almoço de confraternização, eu vi a moça lá e confirmou o que eu tinha imaginado. Então, eles vieram na nossa reunião uma vez com o DIPED formador, depois veio outro núcleo de CEFAL com o DIPED, mas a gente não tem essa aproximação, e eu acho que isso é um problema, porque a gente acaba sabendo na escola.

Entrevistadora: Não tem diálogo das ações.

S1: Não, descubro tudo na escola, eu fico sabendo e falo: “Oh que legal”.

Entrevistadora: E você, como supervisor, como é que você se posiciona em relação às interpretações díspares que ocorrem no plano das ações da Supervisão Escolar? E em relação às práticas entre os supervisores quanto à própria área, interpretação e efetivação das políticas públicas que chegam?

S1: Como disse no início, há pessoas que eu ouço, com cuidado. E eu lhe disse também que a Supervisão Escolar é uma ação muito solitária, individual. Então, eu ouço essas pessoas dizerem: “a gente está fazendo, está dizendo assim, mas assim não dá. Vamos fazer assim? Vamos, que vai dar”. Então, eu acho que, em relação às ações díspares que mandam a gente fazer, a gente faz, mas a gente vai fazendo do nosso jeito. Eu percebo uma coisa, em reunião de supervisão: são organizados muitos protocolos, mas, no final, ninguém faz; cada uma faz do seu jeito, do jeito que pensa que é, de acordo com sua ação, de acordo com o que trabalha. Eu penso que é uma maneira de resistir. Neste ano, a gente teve uma instrução normativa que dizia: todos os projetos do programa Mais Educação têm que ser homologados até acabar. Acho que era o certo, até a primeira quinzena de fevereiro tinha que estar tudo direito. Eu homologuei o meu, encaminhei para homologação em outubro. Do contrário, a coisa não ia, não dava. Não tinha como fazer aquilo. Então, essas disparidades são resolvidas na individualidade de cada um ou em um consenso, com seu trio, com seus pares, não é o grupo todo.

Entrevistadora: Então, o caminho é individual e com os pares mais próximos.

S1: É.

Entrevistadora: Só explorando um pouquinho mais, quando você fala em resistir, o que você quer dizer? Por que você usou esse termo assim? Qual é a sua interpretação dessa resistência?

S1: Eu acho que a resistência, no contexto que eu havia dito, era assim: eles querem que a gente homologue isso em março. Aí eu digo que não consigo. Nessa situação de resistir ao que vem goela abaixo, eu digo: “não, não dá, não dá pra eu fazer desse jeito, não vai rolar”. Eu tenho que resistir a isso, eu tenho que resistir a uma condição de trabalho que me sufoca. Muitas vezes, eu tenho que fazer, mas como eu vou fazer? É a minha individualidade, eu não vou lá massacrar o outro.

Entrevistadora: Falta só uma pergunta. Como você constrói sua relação com os pares e com os gestores das unidades, com os pares supervisores e os pares das escolas?

S1: Eu busco construir com meus pares com delicadeza, ouvir, bater um papo. Às vezes, eu também dou minha opinião, quando me pedem, ou dou uma orientação para colegas que me pedem. Busco escutar as pessoas, os pares mais velhos, que eu acho que vão mais no meu caminho.

Entrevistadora: Mas não existe uma unanimidade.

S1: Não! Há pessoas com as quais não abro meu coração e não abro meu problema. Eu acho que não cabe ali. Não me identifico, acho que também não vai me ajudar e nas escolas eu busco ter essa parceria de quem escuta, de quem ouve. Eu já ouvi em uma escola: “eu tinha medo de você, porque a outra diretora falou que você...”. Está vendo o terrorismo que fazem, sem eu saber? Só que não é nada disso. Então, eu busco ter esse cuidado. Há horas em que eu falo: “poxa, espera aí, não é assim. Vamos, tem um outro jeito. Não dá pra você não olhar isso. Por que você muda o calendário sem avisar?” Então! Já estou indo!

Entrevistadora: S1, tem mais alguma coisa que você queira falar sobre sua ação supervisora que as questões não contemplaram?

S1: Não, acho que contemplaram todas. Eu me senti à vontade. Só não vai colocar meu nome.

Entrevistadora: Não, de ninguém. Nem dos seus pares.

S1: Eu me aproximo de quem eu acho que vai, por amizade, por afinidade, ter cuidado comigo. Também eu faço o mesmo com quem chega. Mas não é com todo mundo que chega, que eu faço. Eu estou aprendendo a só dar minha opinião quando me pedem. Estou vendo uma pergunta. Eu sei, mas às vezes eu penso: porque não perguntou pra mim? Eu fico na minha. Tem horas que não, que eu falo.

Entrevistadora: Querido, obrigada, viu.

S1: Eu que agradeço.

Supervisora Escolar S2 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Primeira pergunta S2... Que ações desenvolvidas como supervisora escolar, você julga que são as mais efetivas junto às escolas? Em quais você consegue realizar o melhor trabalho? Está sendo possível dar conta dessas ações?

S2: O que eu vejo na ação supervisora na escola é a questão da mediação. Eu não sei se foi por causa desse retorno da pandemia, mas houve muitos conflitos em escolas, muitas denúncias. A todo momento, a gente ia para a escola tentar mediar, conversar com o diretor. Há muitos diretores novos na rede, entende. É claro que a gente tem outras coisas específicas para fazer, mas eu acho que a mediação, neste ano, o olhar do supervisor foi bem significativo, bem importante. Havia muita gente insegura em relação as decisões que deveriam ser tomadas, a questão das legislações. A todo momento, estávamos lá, mediando ou ajudando o diretor nessa questão.

Entrevistadora: E você acha que conseguiu dar conta dessas ações?

S2: Foi o meu primeiro ano na supervisão, então, o grupo me ajudou bastante. É um mundo que eu não conhecia. Eu não tinha noção das demandas...

Entrevistadora: Você era coordenadora, S2?

S2: Sim, 12 anos na coordenação.

Entrevistadora: De CEI, EMEI, EMEF?

S2: EMEF. E assim, conforme as demandas vinham surgindo, o grupo acabava acolhendo, ajudando. Eu acredito que sim, que eu dei conta, com muita dificuldade. Mas vou terminando o ano bem satisfeita.

Entrevistadora: Que bom. Fala um pouquinho para mim da sua dinâmica de trabalho diário. Você pode falar um pouco do diário semanal ou até mensal, como você se organiza. Fala desse cotidiano. O que você acha que toma mais do seu esforço e do seu tempo? O que você acha que tem pesado mais?

S2: Então, é assim: eu sempre procuro fazer as redes parceiras nas duas primeiras semanas. Há um plantão de 15 em 15 dias. Há a reunião da supervisão que é entre nós, supervisores, toda quinta. Então, se for parar para pensar, tem semana que eu tenho três dias, tem semana que eu tenho quatro, fora as reuniões de GT que ainda é uma vez por mês. Eu fazia parte do GT da EJA e mediação de conflitos. Tinha semana, tirando esses dias de reuniões, em que eu tinha só dois dias para fazer a visita. A princípio, quando eu olhei o calendário, imaginei que ia dar folgado e sobrar dias, mas não dava. Assim, eu não sei se pelas demandas, porque as escolas são muito longe umas das outras, mas eu tenho um acúmulo à noite. Eu não conseguia fazer duas escolas. Eu sempre fazia uma só.

Entrevistadora: Por dia?

S2: Por dia. Então, tinha dia que o calendário estava apertado. Eu tentei.

Entrevistadora: Aí você acabava ficando o dia todo?

S2: Sim, eu tentei fazer também as diretas todos os meses. Então, todos os meses eu ia nas minhas 9, 10 escolas. O que mais tomou meu tempo com isso? Para fazer termo de visita. Eu tinha muita dificuldade, porque, apesar de termos a nossa reunião aqui, com a pauta, havia as coisas específicas de cada escola, de cada unidade. Na minha cabeça, eu chegava lá com o termo pronto, mas não era, eu acrescentava mais coisas conforme a demanda. Outra coisa que eu tive dificuldade foi em relação aos apontamentos das questões de infraestrutura da escola. Eu tive – eu acho que ainda, não sei – que estudar para saber, por exemplo, que a tomada tinha que ser ali e não no alto e não no baixo. Eu não tinha noção de que era a supervisão que apontava isso. Então, havia escola que tinha só uma rampa inadequada, mas para mim aquilo estava certo. Quando eu chegava com outros colegas, que tinham um olhar mais apurado, eles falavam que não, que aquilo precisava melhorar. Eu acho que faltou isso para mim, e eu acredito que isso vai ser com o tempo, essa questão do apontamento.

Entrevistadora: Mas quando você chegava na escola, como é que era? Fala um pouco da sua rotina?

S2: Quando eu chegava na escola, geralmente, a direção me recebia. Eu primeiro fazia a visitação nos espaços, ia à cozinha, olhava se tem o alimento, a proteína, a merenda, via se o cardápio estava de acordo com o tal do Bom Prato. Andava nas salas. Geralmente, quando havia alguma coisa que eu tinha apontado no mês anterior, eu olhava se foi feito ou não. Todo mês, por exemplo, eu procurava olhar uma coisa: em um mês, olhava recursos humanos, toda a documentação; no outro, eu ia e olhava a questão da matrícula. Mas nesse mês em que eu ia olhar o RH, eu também pedia algumas matrículas aleatórias, fazia a conferência no EOL. Tudo isso, em todos os meses, eu tentava fazer.

Entrevistadora: Isso na parceira?

S2: Sim, na parceira. Nas diretas, eu ia, conversava. Por exemplo, havia escola que tinha problema de APM, com a questão da comissão, porque a equipe era nova e não sabia como montava a questão da diretoria, do conselho... E eu fui ajudando os gestores a fazerem a parte pedagógica. As duas EMEFs estavam com CPs novos e sozinhos. Então eu também ajudei a fazer a questão de PEA, o Mais Educação, Fortalecimento... Tudo isso, porque eles tiveram muita dificuldade. Fora as denúncias que sempre tem, de pai de aluno, de alunos, de professores, de funcionários. Pelo menos uma vez por mês havia uma escola que estava com um “perrengue” desse, entendeu.

Entrevistadora: Se você fosse pensar numa formação para o Supervisor Escolar, qual você acha que deveria ser o foco dessa formação ou os focos?

S2: Os processos administrativos, porque, geralmente, quando chegam para a supervisão, são muito pesados. Há muita coisa para fazer: o passo a passo do que tem que fazer primeiro. Quem precisa ser chamado? Como é que é? Por carta? Eu acho que deveria ter uma formação para isso. Outra coisa, essas questões dos apontamentos da parceira. Quando a gente chega, a gente não tem esse “faro apurado” (como as pessoas falam) e, às vezes, a

gente olha só o que está ali. A gente não consegue ver além. Então, eu acho que a gente precisava também de uma formação para isso.

Entrevistadora: É o que você compreende que é o mais difícil para você?

S2: Sim, para mim é.

Entrevistadora: Continuando esta questão, na sua opinião, que metodologia você acha que deveria ser adotada nesse processo formativo e como que você acha que deveria ser organizada essa formação?

S2: Então, nós já temos essa reunião na quinta. Acredito que colocar mais uma reunião na semana ia ficar muito puxado. Então, eu acho que poderia usar a tecnologia, com um encontro *on-line*. Já ajudaria bem.

Entrevistadora: E você pensa que deve ser com o apoio de um mediador externo ou de alguém da própria supervisão, da própria DRE? Enfim, como você pensa essa organização?

S2: Eu estou pensando aqui. De repente, se eu for para a DRE Campo Limpo, eu vou ter uma outra visão. Porque eu conheço esses apontamentos daqui. Você, que já passou por outras DREs, vai falar: “Não, S2. Lá na DRE tal não é assim, não tem nada disso”. Entendeu? Então, eu estou falando daqui.

Entrevistadora: Mas nós estamos pensando na sua experiência.

S2: Eu acredito que uma formação entre nós já valeria muito, porque há muitos supervisores novos. Por exemplo, nessa chamada que eu entrei foram 9, depois chamaram mais 7, depois chamaram mais 2, chamaram mais 1. Inclusive, hoje tem um tomando posse, que é o Aluísio.

Entrevistadora: Que legal!

S2: Então, é assim. Há muita gente nova, vivendo isso e já tendo que ir para a escola hoje. Por exemplo, eu cheguei e no dia em que eu tomei posse, em janeiro, já tive que ir para o CEU fazer recreio nas férias. Eu acredito que uma formação entre nós, supervisores mesmos, já daria conta disso.

Entrevistadora: Como você compreende o papel do Supervisor Escolar em relação à constituição das políticas públicas da SME?

S2: Eu vejo o supervisor como uma ponte. A verdade é que a gente traz o que está acontecendo dentro da escola. Às vezes, o diretor e o coordenador estão lá dentro da escola e não tem voz junto à SME. Quando a gente chega na escola, conversa com o diretor, conversa com a equipe, traz as demandas para cá. Eu vejo o supervisor como uma ponte nisso. Muitas coisas, às vezes, aconteciam dentro da escola, e na nossa reunião de quinta-feira, da qual a Sônia participava, a gente falava: “olha, está acontecendo isso lá”. E de repente não era uma coisa para o nosso setor, era para o setor de demanda, de merenda, CEFAL. Então, a gente trazia as demandas de lá para cá. Passávamos para eles como aquilo estava chegando na escola. Então, eu vejo o supervisor como uma ponte, uma mediação.

Entrevistadora: Mas, e essa relação do supervisor com a SME, com a DRE e com a COPED, como você enxerga essa relação, hoje?

S2: Então, com a DRE, eu vejo o que acontece; com a SME, na verdade, a porta-voz da gente é a supervisora técnica, que vai para lá, não sei se uma vez por mês ou toda segunda.

Entrevistadora: Ela é a supervisora técnica.

S2: Exato! E aí ela leva nossas demandas para lá. Eu acredito que com esse núcleo de comunicação que eles fizeram já deu uma melhorada nessa questão.

Entrevistadora: Com COPED?

S2: Não, não sei, não sei dizer se isso existe! Em SME de forma geral.

Entrevistadora: Você não percebeu?

S2: Não.

Entrevistadora: COPED, DIPED.

S2: O COPED, pelo pouco que eu sei, é o que montam as reuniões, os cursos, as palestras, as reuniões mensais que vem para todo mundo que sai um boletim informativo se eu não me engano, uma vez por mês.

Entrevistadora: Aqui na DRE?

S2: É, a supervisora técnica sempre manda para nós um boletim informativo de COPED, depois dessa reunião que ela vai. Então, acho que o acesso ainda está meio limitado.

Entrevistadora: Nessa relação, quais você acha que são os principais desafios?

S2: Acho que nossa voz tem que chegar lá.

Entrevistadora: Nessa comunicação com DRE, COPED?

S2: Nossa voz tem que chegar lá, porque há umas coisas que chegam aqui que parece que eles não são da educação.

Entrevistadora: Já emendando a próxima pergunta que está relacionada com isso... S2, como você se posiciona com respeito às interpretações díspares, às interpretações contraditórias que ocorrem no plano das ações da Supervisão Escolar? Nessa relação com DRE, com COPED, escolas? Como você se posiciona diante das políticas públicas.

S2: O que eu vejo é que o grupo de supervisão é bem crítico. Geralmente, quando vem alguma coisa de lá para cá, é um “quebra pau”. Toda vez que chega uma minuta aqui, nós sempre colocamos as nossas indagações, os questionamentos na minuta para levar para lá. Então, eu vejo que é um grupo bem crítico. Quanto a mim, eu vou ser sincera para você, eu fico ali no meio, porque eu acho que ainda preciso de uma base maior, entender mais sobre isso. Quando a gente está na escola, a gente não tem noção disso. Eu estava lá na coordenação, chegava o calendário para mim e a gente cumpria, e pronto. Nunca eu ia pensar que, antes de chegar lá, passava por aqui, por não sei onde, que tinha minuta, tinha debate. Entendeu? Não tinha essa noção, mas eu acho muito importante essa questão da critiCidade do grupo de supervisores e eu acho que é através disso que a voz da escola vai chegar lá em cima. A gente como ponte, a supervisora técnica, a dirigente que sempre participa com a gente... Eu acho que é através disso.

Entrevistadora: E como você, como supervisora escolar, como constrói a sua relação, primeiro com os seus colegas e depois com os gestores?

S2: O grupo é super parceiro. A gente sempre está junto fazendo tudo. É muito difícil, por exemplo, alguém fazer um termo sozinho. Tudo é no coletivo, os PA no coletivo, as denúncias a gente responde junto. Então, o grupo é sempre muito coletivo. Eu não me sinto sozinha nisso.

Entrevistadora: E você trabalha bastante no coletivo ou é mais individual? Como é?

S2: Sempre no coletivo, até mesmo porque eu não sei. De repente, eu vou responder uma denúncia e vejo que eu estou até concordando com a pessoa que está denunciando; aí eu tenho que fazer o olhar inverso. Falo: “não, volta, volta”. Preciso sair daquele lugar. Porque é isso que eu estou lhe falando. É difícil! Eu tenho 12 anos de coordenação. Então, aqui a pessoa não vai chegar para mim reclamando e eu vou acalmá-la. Aqui, eu tenho que dar uma resposta! É muito diferente. Então, às vezes, se bobear, a gente está concordando. Falei: “não, é isso mesmo, vai lá e denuncia, entra no Ministério Público; é só assim que você vai conseguir estagiário e etc...”. Entendeu? E aqui eu tenho que fazer o efeito contrário. Em relação aos gestores, é a mesma coisa. Por exemplo, eu tive uma escola na qual, no começo do ano, a gestão falava assim para o pai: “Pai, vai lá e denuncia na SME”. Mandava todo o passo a passo para a família de como fazer chegar à denúncia dele lá na SME. E por quê? Porque na escola não resolvia. Chegava aqui na DRE, ele achava que também não resolvia;

chegava no CEFAI, a escola achava que também não resolvia. Então, ele, “puf”, pulava tudo isso. Falava com o pai: “olha, denuncia assim, faz assim, na ouvidoria”. Dava até o número. Então, quando eu percebia que isso estava acontecendo, tentava chegar no gestor, conversar, tentava uma mediação. Falava: “Olha, não é assim, primeiro a gente passa por aqui, tem a PAE e o responsável, tem CEFAI. Vamos tentar uma reunião, conversar”. Então, eu sempre tentava mediar a situação.

Entrevistadora: S2, você chegou a fazer reunião de setor?

S2: Fiz uma, no começo do ano. No começo do ano a gente fez uma.

Entrevistadora: Encontros formativos?

S2: Encontro formativo, a gente fez uma reunião do setor, acho que foi lá para março, se não me engano. E encontro formativo é o quê? Com coordenação essas coisas assim que você está falando?

Entrevistadora: É.

S2: Porque assim a gente sempre estava participando. Então, por exemplo, tinha reunião de DIPED com os coordenadores da EMEF. Quando olhava na agenda e eu constatava que estava ali num dia mais tranquilo, eu participava. Eu tentava fazer assim.

Entrevistadora: E sua ação pedagógica junto às unidades, como você lidou com ela?

S2: Foi o que eu lhe falei. Os coordenadores, principalmente os das EMEF, eram todos novos. Então, para tudo eles me chamavam: “S2, eu estou com medo de fazer um conselho, o povo quer reprovar todo mundo”. Falava: “Calma, não é assim. Vamos ler a normativa, vamos explicar bem a questão da normativa, vamos ver o que o grupo fez durante o ano inteiro”. Então, eu acho que foi uma parte em que eu atuei muito, a questão de documentação, de Mais Educação. Nada disso eles sabiam fazer.

Entrevistadora: Você diz mais na parte burocrática, mesmo?

S2: Exatamente! E na questão do pedagógico foram as mediações de conflitos. Houve muito conflito entre aluno e professor, até mesmo no Fundamental I. Professora com aluno NE na sala e que não conseguia lidar com aquilo. Eu fui várias vezes na escola, com o NAAPA. Levei a PAE, conversei com a professora, com a família.

Entrevistadora: S2, só para terminar: há alguma coisa da sua ação supervisora que você acha interessante relatar?

S2: Acho que está tudo aí. Entendo que o olhar de supervisor é muito importante, para você contribuir, ajudar a escola, porque eles estão clamando por socorro ali. E, depois dessa pandemia, as relações ficaram mais difíceis e este foi o primeiro ano pós-pandemia em que estava todo mundo na escola. Então, essa questão do conflito foi muito forte.

Entrevistadora: A preocupação com o cuidado das pessoas.

S2: Exatamente.

Entrevistadora: Obrigado!

Supervisor Escolar S3 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: As entrevistas têm como objetivo continuar as discussões que iniciamos no grupo. Você vai apresentando suas considerações principais a respeito de sua atuação como supervisor, enquanto vai respondendo as perguntas. Farei a primeira. Que ações desenvolvidas por você, na Supervisão Escolar, julga mais efetivas junto às escolas? Está sendo possível dar conta dessas ações?

S3: O que eu acho mesmo mais efetivo é o aspecto pedagógico, analisar as práticas pedagógicas da unidade, os resultados, e tentar, junto com eles, alinhar algo que a gente acha que está ideal, ou até mesmo compartilhar essas experiências. Por outro lado, isso está bem difícil de fazer. A demanda burocrática da supervisão é muito grande e a gente vive uma gestão – eu vou falar desta gestão, mas eu não sei se as outras foram diferentes – muito burocratizada. A impressão que eu tenho é que se quer que a supervisão não se debruce sobre os aspectos pedagógicos. É incrível isso. Há algum tempo, cerca de dois meses, eu tive uma discussão dentro de um processo com o DINORT, por exemplo. Eu achei que eles estavam pedindo informações em um processo de apuração preliminar que não tinha sentido nenhum. O processo estava encerrado, já estava tudo resolvido, já tinha tudo se esclarecido e eles devolvem o processo pedindo “trocentas mil” informações, sem necessidade. Então eu lembro que até coloquei isso para eles. Falei que era perder tempo fazendo qualquer coisa nesse processo, era perder tempo da Supervisão Escolar, desperdício de recursos públicos.

Entrevistadora: E mesmo assim você teve que fazer?

S3: Tive, porque eu questioneei, bem educadamente, mas tocando no problema, e eles devolveram que tinha que fazer, inclusive com uma ameaça velada, tipo assim: se não quiser fazer, cumprindo sua obrigação, saiba que está passível de penalidade. Não eram coisas complicadas de fazer, mas como já estava tudo 100% esclarecido não tinha por que recolher informações a mais sobre aquilo que já foi esclarecido.

Entrevistadora: Fator novo?

S3: Não, não tinha nenhuma omissão, nenhuma ação de um servidor público, muito pelo contrário. O resultado mostrou que a escola foi muito assertiva em todo o processo, inclusive se descobriu que as crianças (era sobre uma suspeita de abuso, se as crianças estavam sendo abusadas dentro da escola) estavam sendo abusadas fora da escola. Então, tudo foi descoberto, a polícia já desvendou tudo, a polícia já fez tudo o que tinha que fazer. Mas se pediu “trocentas” ... uma das coisas que pediram foi, por exemplo, para eu procurar em delegacias se a mãe não fez um B.O. Loucura! Só na nossa região aqui nós temos quatro delegacias em que ela poderia fazer o B.O., fora a delegacia da mulher. Agora, eu tenho que sair, parar o meu trabalho para passar em quatro delegacias e perguntar se teve um B.O. da fulana senhora de tal. Então eu percebo que existe uma burocratização da SME muito complicada.

Entrevistadora: E aí você sente que não consegue dar conta das ações que você considera mais importante?

S3: Você não consegue dar conta por causa dessa burocratização. Eu vou me debruçar muito sobre essa parte dos processos. Acho que é a coisa que mais me aflige, porque é uma coisa super fácil de resolver. É só estabelecer um protocolo, ou melhor, cumprir o protocolo que já existe. É só cumprir a legislação, dando assim uma folga para a Supervisão Escolar. O que a SME, principalmente a parte de COGED e DINORT, está fazendo. Eles burocratizam muito. O diretor regional não consegue atribuir processos para outros servidores da DRE, porque muitas vezes não têm a formação. Eles são ATEs, têm formação no ensino médio. Hoje, para você conduzir um processo, você tem que saber lidar com um monte de leis que não são educacionais. Às vezes, você tem que ler o código civil, o código de processo penal, para poder conseguir fazer. Então, os diretores regionais ficam de mãos amarradas, porque, se colocar os ATEs da DRE para fazer um processo, não vai sair. Acabam colocando a supervisão, porque, digamos assim, nós temos uma formação maior e mais experiência de lidar com isso. Uma coisa que não se vê muito mais fazer, por exemplo, são sindicâncias. O que a gente devia fazer era falar: “Olha, tem algum indício aqui”. E aí ser apurado na sindicância. Muito pouco se abre sindicância hoje em dia. O que a Supervisão Escolar hoje faz, pelo menos aqui nesta DRE, e nas outras não é diferente, porque a gente conversa, mas pode ser que uma outra faça, ao invés de fazer sindicância, já parte para a penalidade ou encaminha para abrir inquérito administrativo ou procedimento sumário. Sindicância, muito pouco se abre, pelo menos no âmbito de Secretaria Municipal de Educação. Então, essa

burocracia, a gente está fazendo o serviço de outros setores e deixando de fazer o nosso. Na verdade, eu coloquei isso na minha reclamação em relação a eles. É muito difícil achar que isso não é proposital. Eu tenho a impressão de que se quer ocupar a supervisão com coisas alheias à supervisão. Por outro lado, também, a gente acaba numa gestão em que tudo vira processo. A gente acaba se debruçando sobre aspectos que viram um processo. É muito feio o que eu vou falar, mas o supervisor, hoje, se ele tiver que se atentar ao uso de verbas pela rede parceira, por exemplo, nos CEIs conveniados e se atentar ao aspecto pedagógico, ele vai olhar se estão cumprindo a parte legal. Ele nem olha tudo, porque ninguém é punido pelo aspecto pedagógico. Ninguém toma penalidade porque na EMEF as crianças estão tirando nota vermelha. Agora, se um processinho que ficou aqui parado na escola por dois meses porque estava faltando professor e o diretor não deu conta, ele vai responder. Então tudo vira burocrático, porque o burocrático penaliza e ninguém quer tomar penalidade.

Entrevistadora: Sim.

S3: Todo mundo precisa do emprego. Eu acho que a legislação que a gente tem, hoje, não é ruim, mas o problema é a forma como se usa, de tudo virar processo. Tudo tem que ter um processo de apuração preliminar, e a gente fica se debruçando... Peguei três processos neste ano de apuração preliminar. Um era mais simples, mas dois processos não tinham a menor possibilidade de ter acontecido, era descartável se fazer uma preliminar, eram apenas fofocas. Então, eu acho que isso é uma burocratização. A gente está muito longe de quem toma as decisões. Toma-se a decisão lá em cima para abrir um processo de apuração preliminar e o negócio aconteceu aqui embaixo. A pessoa que mandou abrir podia ter questionado, mas ele manda abrir porque se tem orientação lá de cima que tudo tem que abrir. Mas as pessoas não estão olhando o que está acontecendo. Às vezes, as informações são ruídos. Você não tem nem o menor indício de que aquilo aconteceu. Então, eu acho que essa parte é bem complicada e, na minha opinião, o que mais afeta nosso trabalho são essas burocracias sem sentido.

Entrevistadora: Nesta segunda questão, acho que é um pouco em continuidade desta primeira, vou pedir para você falar um pouco da sua dinâmica de trabalho diário. Como você organiza o seu dia e o que exige mais o seu esforço e toma mais o seu tempo, numa escala de prioridade? Como que você organiza essa sua rotina diária, semanal?

S3: Na verdade, eu tento organizar por mês, procuro estabelecer as visitas por mês. No começo do mês eu já vou vendo e, muitas vezes, quando eu faço uma visita na unidade, eu já decido mais ou menos quando eu vou voltar lá. Se a unidade está sem problema, está tudo tranquilo, já vou colocando-a mais para o final, digamos, da minha rotina. Se tem alguma unidade que está precisando (eu havia ido lá e tinha algum problema), eu tento jogar uma visita mais próxima que eu puder. Então, primeiro eu faço essa dinâmica, tentando organizar as visitas. Quando tem processo, a gente tenta combinar com os colegas da comissão do dia para fazer. Eu tenho uma questão, dou aula ainda. Então, neste ano, eu ainda tinha duas manhãs comprometidas com aula de educação física do Estado. E aí, sabendo da minha rotina daquele dia, do que eu vou fazer, porque geralmente eu faço visita, ou venho para a DRE. Ou, claro, dependendo do horário, eu faço a visita e aí depois venho para a DRE. Depende muito do como for a rotina na visita. Via de regra, eu não sei se vou entrar na minha rotina do dia na visita, mas eu costumo começar cedo. Não nos dias que dou aula, mas nos outros dias, começo bem cedo. Eu chego na escola e aí a rotina, basicamente é: a primeira coisa que eu pergunto é se está tudo bem e se estão precisando de alguma coisa. Essa é a minha pergunta de praxe, se tem alguma dúvida, se está tudo bem e como é que estão as coisas. De fato, eu entendo que a visita tem dois momentos: tem a pauta da escola, que muitas vezes eles trazem e eu procuro sempre começar com a pauta deles; e tem a pauta da supervisão. Depois que eu atendi o que eles pediram, as dúvidas ou problemas que eles tinham, eu passo para minha pauta, que muitas vezes é predefinida na reunião da supervisão e outras vezes é da escola mesmo. No meu dia, o que toma mais tempo, e aí vou pontuar de novo, é a burocracia, na hora de confeccionar o termo, embora eu seja uma pessoa que faça termo super sucinto. Não gosto de ficar compilando legislação em termo. Os termos costumam

ser curtos, mas são coisas que a gente tem que tomar muito cuidado. A gente sabe que uma palavra mal colocada... Se aconteceu alguma coisa na escola, vão pedir os termos. Eu não falei na pergunta anterior, mas falo nesta. Eu percebo que uma diretriz... Vou chamar de diretriz porque para mim não tem outro nome pra colocar. Por exemplo, se houve um erro, um problema, deve haver uma penalidade. Parece incrível isso. Então, a pessoa não pode errar por um lapso, errar sem querer. Mesmo que isso não tenha causado nenhum transtorno, se houve um erro, independentemente do que foi, para que os processos não fiquem voltando, eles têm que indicar já uma penalidade a quem fez.

Entrevistadora: Jura?

S3: Então, eu percebo um pouco disso. É o que me toma muito tempo. Eu não digo que toma o maior tempo da visita, mas o termo de visita para mim é uma coisa tão secundária que a gente devia perder o mínimo possível de tempo com ele, porque eu sinceramente tenho dúvidas se a gente precisa colocar tudo no papel, qual a efetividade disso. Eu fui lá, fiz a visita, dei as orientações, coloco lá que conversamos sobre tal assunto.

Entrevistadora: E você faz lá ou você já leva uma...

S3: Eu, como tenho dificuldade para escrever, levo um termo semipronto. Antes da pandemia, eu costumava fazer todos os termos na unidade, no momento da visita. Com a pandemia, para não ficar muito tempo em salas fechadas, porque, geralmente, são salas pequenas com duas pessoas, com computador que muita gente usa, eu parei de fazer lá. Neste ano, eu voltei a fazer. No começo do ano, eu estava fazendo menos, mas agora, depois do segundo semestre, já comecei a fazer os termos nas unidades.

Entrevistadora: Se você fosse pensar em uma formação para Supervisão Escolar, qual você acha que tem que ser o foco? Hoje, você, S3, supervisor, se fosse indicar uma prioridade de formação, qual seria?

S3: Eu acho que sobre avaliação de resultados educacionais, sobre as avaliações mesmo, tanto internas quanto externas. Saber lidar com esses dados e utilizá-los para uma mudança na prática. Falta um pouco assim, pelo menos para mim, de saber olhar para alguns resultados. Eu acho que, para a Supervisão Escolar, seria bom, porque a supervisão tem que ter uma visão mais política da sua ação. A gente tem que se declarar. Eu acho que a gente tem que fazer isso. Pode ser que mude aí um dia, mas eu vejo que, muitas vezes, o diretor e o supervisor compraram uma ideia da secretaria, que é bem focada. Eu acho que a gente tem que saber diferenciar o que é política pública, política de governo e política de Estado. Acredito que, quando chegam os resultados da prova Brasil ou da prova São Paulo, é preciso saber olhar para aqueles resultados de forma justa e embasar na academia. O que a gente vê é que, quando chegam os resultados, o que a SME propõe é algo meio nebuloso. Então, você vai usar uma avaliação externa, em que eles se debruçam sobre as políticas públicas da educação. Por exemplo, você pega uma EMEF, com ponto baixo em matemática. A SME faz uma análise local, daquela escola, daquele curso, daquele aluno, quando, para mim, com base em tudo o que eu li sobre avaliação, segundo as pesquisas que se produziram com profundidade, as avaliações externas são muito boas para políticas públicas, e a gente não vê a SME se debruçando sobre políticas públicas. É preciso pegar esse resultado e falar: "Olha, as crianças estão indo bem, estão indo mal em matemática, por que será?". Aí eu vou olhar e falar assim: "Ah, está faltando professor de matemática. Nossa, então vamos ter que contratar mais professor de matemática. Ou não faltou mais professor de matemática nessa escola, então talvez seja a prática pedagógica desses professores. Então vamos dar cursos de formação". Este é um movimento que não existe. O movimento que existe é a culpabilização do indivíduo. Eu falo que eu nunca li na Legislação, nos textos publicados, nos livros, nos pesquisadores sobre avaliação que a avaliação externa servisse para isso, para individualizar. Mas em vários momentos, inclusive no resultado da prova São Paulo, você chega no aluno, para ver quanto o aluno fez. Não que não devesse chegar. É interessante que chegue, mas eu acho que é uma visão muito manca do processo. E muitas vezes a supervisão compra essa ideia, de não entender que o resultado fala muito mais sobre as

políticas públicas que estão sendo feitas ou não estão sendo realizadas do que uma culpabilização do indivíduo. No começo do ano, peguei o resultado da sondagem e havia dois terceiros anos muito discrepantes, por exemplo. Aí eu perguntei para a coordenadora pedagógica: “Porque será que estão tão discrepantes esses 3º anos? O que você me fala sobre isso. Está demais. É uma coisa tipo...” Aí ela falou: “Essa sala ficou com a mesma professora, uma professora com uma formação muito boa. Essa outra sala tinha uma professora que começou e aposentou. Aí a gente não tinha módulo e eles ficaram tendo aula com eventual. Foi um professor de educação física, um professor de artes que dava aula ali, depois chegou uma professora de módulo contratada, daqui a pouco chegou uma efetiva (acho que estava de licença e voltou) e aí pegou. Então, passou por três professores”. Isso a prova não está medindo. Esse olhar de explicação do porquê do resultado, acho que é muito importante.

Entrevistadora: O contexto.

S3: É. A mulher me fez olhar para o contexto do que aconteceu. Não que eu vou defender que os professores e os diretores e os supervisores também sejam todos competentes sempre, sem ter um problema no sistema, mas acho que a gente precisa olhar para aquilo enquanto políticas públicas e a SME nunca se debruça sobre isso. Claro que também eu estou querendo demais deles, mas teriam que ser mais justos.

Entrevistadora: Na sua opinião, nesse processo formativo, Márcio, qual metodologia você acha que tem que ser adotada, e como você espera que essa realização aconteça? Assim, como seria mais efetivo?

S3: Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com situações problemas e casos reais ou baseados em fatos reais. Na supervisão, a gente tem uma gama de supervisores com percursos muito diferenciados. Você tem supervisores que foram da Educação Infantil a vida inteira. Você tem supervisores que foram Fundamental II, diretor de EMEF, coordenadora de CEI, professora de Educação Física, professora de História. Enfim, eu acho que isso, para o debate, enriquece muito. Na minha opinião, acho que a gente devia trazer essa proposta de professor, de educador reflexivo mesmo, de refletir sobre os nossos problemas, de refletir sobre os nossos contextos, de buscar ideias com os nossos pares mesmo, inclusive com ações talvez próximas das nossas escolas. Conversar com a escola e retomar, dar um feedback ali para os nossos colegas. Eu acho que é uma formação interessante, bem simples de fazer, que não precisa de tantos recursos assim.

Entrevistadora: Você diz dos supervisores com os próprios supervisores?

S3: Isso.

Entrevistadora: Sem um mediador externo?

S3: Pode ter um mediador externo. Eu acho que é até interessante que tenha, na verdade. Eu acho que seria legal se fosse alguém acadêmico mesmo. Sabe, assim alguém...

Entrevistadora: Não da secretaria.

S3: É, o mediador. Sabe por quê? Porque eu acho que a gente tem que dar a Cesar o que é de Cesar. Eu acho que aquilo que se produz na área acadêmica é muito interessante. Há algumas críticas que os colegas fazem, educadores em geral e às vezes professores, afirmando que a teoria é uma coisa, mas a prática é outra. Eu entendo que a teoria tem que teorizar sobre o que ela entende que é ideal e cabe aos educadores, que têm a sua liberdade de cátedra, de ensino, olhar para aquilo e adaptar ao seu contexto. Não dá para achar que um cara escreveu um texto acadêmico em uma universidade, pesquisou em um certo contexto para escrever e esse contexto vai servir nas escolas da rede toda.

Entrevistadora: De forma unânime.

S3: Unânime. Aqui nesta DRE, nós temos escolas que são totalmente diferentes umas das outras e às vezes são muito próximas, cerca de 4 a 5 km. Você tem, inclusive, realidades

sociais muito diferentes. Eu não sei se eu falei isso na outra entrevista, mas eu sempre gosto de usar este exemplo. A escola do Estado, em que eu dou aula, fica a 4 km de uma escola em que eu dava aula quando estava na prefeitura. Então, eu dava aula de educação física em uma e na outra. E elas devem ter 4 km de distância. Eu lembro que teve uma professora de fundamental que fez um trabalho sobre o nível educacional dos pais. Em mais da metade da sala dela, os pais tinham o nível superior completo ou estavam cursando.

Entrevistadora: Interessante.

S3: Eu estou aqui bem próximo do começo da Belmira Marin, a escola da minha prefeitura, 4 km depois, muito próximo da Belmira Marin, também na região do Grajaú. As duas ficam no Município do Grajaú. Foi bem na época em que a prefeitura tirou o leite da escola, que fazia a entrega para as famílias, passando a entregar pelo correio. Então, tinha que preencher...

Entrevistadora: O questionário.

S3: O endereço. Na verdade, era para preencher o nome e o endereço. Eu lembro que no dia que teve que fazer isso foi um caos na escola, porque você tinha 30 pais, e um monte de responsáveis e familiares que não sabiam ler e escrever. E era uma escola a 4 km da outra. Eu lembro que, na reunião, eu fiquei com outra professora de educação física e a gente ficou assim preenchendo porque as pessoas não sabiam preencher o endereço. Eu e a professora preenchemos 30 endereços. São realidades muito diferentes e estão no mesmo distrito, com uma distância de 4 km. Então não vai servir. É muito simplismo você achar que isso vai ser aplicado numa rede como um todo. Entendo que isso é papel nosso: olhar para o texto acadêmico, que muitas vezes a gente aqui não tem, não tem acesso. Tem dia que a gente tem acesso a alguns livros, algum material da prefeitura, que são bons. Inclusive eu gosto muito do material que a prefeitura de São Paulo produz, mas eu acho que é preciso uma coisa mais focalizada nos nossos problemas. Por exemplo, a gente tem uma baixa participação de pais no conselho de escola. Como é que a gente faz isso? Tem produção de material para isso? Já teve. Talvez os formadores consigam pesquisar melhor para a gente ou a gente pesquisar, junto a algum banco de dados, algum repositório sobre diversidade, sei lá o que seja, e juntos fazer essa mediação.

Entrevistadora: Mas, essa mediação, você pensa no horário da reunião da Supervisão Escolar ou num momento secundário de formação, dentro da própria DRE?

S3: Eu acho que pode ser dentro da própria DRE. Eu acho que deve ser dentro da própria DRE. O que eu não acho é que deva ser....

Entrevistadora: Como o PEA?

S3: Obrigatória, não, não pode ser com um PEA. Deve ser opcional. Embora seja do interesse de todos, nem todos vão se interessar. Eu acho que tinha que ser uma coisa assim: os interessados se inscrevem, vão ter lá seu certificado para evolução funcional, talvez um certificado como se fosse PEA para evolução, alguma coisa nesse sentido, mas que as pessoas façam, porque essa coisa de obrigatoriedade acaba não funcionando, porque aí uma pessoa vai, não está nem aí para fazer, está pensando em outra coisa.

Entrevistadora: Até por conta dessa diversidade de trajetórias também.

S3: Sim e eu acho que pode ser que se pontue temas... Por exemplo, a gente vai trabalhar sobre avaliação de resultados educacionais. Aí você tem um supervisor que “manja pra caramba” disso mesmo. A pessoa é fera nesse assunto... Há colegas na rede que têm doutorado na Unicamp em avaliação, sobre avaliação externa. Aí o cara vai falar: “meu, pra que? Eu estou com uma demanda de processo, com uma demanda disso! Eu vou fazer minhas coisas”. Para ele, vai ser mais útil talvez fazer essas coisas. Às vezes é um problema que não gera interesse: “Ah, sobre esse tema, a busca ativa, eu não tenho problema na minha escola”. Eu acho que a gente é muito simplório, trabalha com a corda no pescoço, e a gente está só pensando nos problemas que a gente tem agora. Nos problemas de amanhã, a gente pensa amanhã. Infelizmente, a gente pensa assim.

Entrevistadora: Mudando um pouquinho de foco, como você compreende o papel do Supervisor Escolar em relação à constituição de políticas públicas de SME, da DRE, e de COPED? E quais os principais desafios que você percebe nessa relação, considerando a SME, DRE e COPED?

S3: Eu sou supervisor, então é claro que eu vou achar que a supervisão é superimportante. É normal, não poderia ser diferente. Vou chegar aqui para falar que a supervisão não presta para nada? É claro que eu acho que a supervisão é fundamental na questão das políticas públicas e acredito que dificilmente uma política pública vai ser bem-sucedida na educação se ela ignorar as opiniões da Supervisão Escolar. Isso é um ponto. Agora, o que se constituiu hoje é uma coisa muito diferente do que eu acho. Via de regra, a Supervisão Escolar não é consultada para nada. A gente teve um aumento da consulta nesse último ano; quer dizer, um ano e meio, um ano, eles consultam um pouco a supervisão, mandam algumas minutas, algumas coisas, mas para mim ainda é “pra inglês ver”, tipo “Ah, vamos escutar, mas a gente faz o que a gente quer no final”. Assim, escuta, em relação com COPED, foi muito pouca. A gente teve o GT de recuperação das aprendizagens. Foi razoável, tinha algumas ideias boas, mas eu acho que ainda tinha alguns encaminhamentos muito equivocados.

Entrevistadora: Mas que já vieram prontos ou vocês poderiam...?

S3: Então, na verdade, eu não sei dizer bem isso. Por quê? Porque quando eu comecei a participar disso, eu não sei se foi uma falha da DRE, não sei se foi falha da SME, não sei de quem foi a falha, porque eu não quis perguntar. Quando eu participei do GT (eu participei do GT só no ano passado), percebi que o GT já era realizado desde 2020, meados de 2020, e eu participei só em 2021. Quando eu participei, ligaram para a supervisão técnica e disseram que tinha que ter alguém participando de uma reunião, “S3, o DIPED falou que tem que ter alguém participando da reunião”. Eu estava, não lembro que mês que foi, deve ter sido no meio do ano, porque eu estava de férias no Estado, acho que foi abril, foi aquela semaninha do Estado, enfim, não lembro quando foi. Ela ligou, dizendo: “Aí, S3, eu sei que você não está com acúmulo (ela sabia que eu não estava), dá pra você ir?”. Falei: “Ah, estou em casa”.

Entrevistadora: Nem sabia o que era.

S3: Eu achei que fosse uma reunião de DIPED comum. Na hora em que eu cheguei, eu vi que eu não conhecia ninguém. Eu vi aquilo, olhei e falei: “Gente, isso aqui não é reunião só da DRE”. E aí eu percebi que era reunião da supervisão. Tinha vários supervisores de outras DREs, e aí conheci alguns nomes. Essa era uma reunião, para minha surpresa, que estava acontecendo desde o ano passado, ano retrasado, na verdade. Se eu não me engano, foi um GT que foi constituído em maio de 2020, se eu não me engano, só que eu entrei em maio 2021. Havia umas coisas lá que eu não vou dizer que era de todo ruim.

Entrevistadora: Sim.

S3: Já tinha um manual. Quando cheguei, já tinha apresentação de um documento preliminar, bem preliminar mesmo, bem cru, com algumas coisas que eu nem acho que eram tão eficientes. Nem acho que as pessoas eram tão gabaritadas. A professora formadora usou uma pesquisadora que fez doutorado na PUC-SP. Usou uma tabela que eu não entendi direito. Aí eu falei: “Vou ler a tese dela”. Não sei se era uma tese ou era uma dissertação. Eu achei uma dissertação sem fundamento. Eu lembro que a impressão que eu tive quando eu li foi: “Nossa, a minha orientadora era ruim mesmo, porque ela jamais deixaria esse texto, um negócio desse”. Eu achei bem estranho. Eu sou meio cartesiano, de dividir as coisas em bloquinhos. Assim, achei tudo um pouco confuso. E hoje eu sei que essa pessoa é presidente de uma consultoria educacional, que dá consultoria para um monte de prefeitura. Fraquíssima! E eu achei muito estranho, achei pouco para a prefeitura de São Paulo. Achei, inclusive, que havia supervisores lá que sabiam muito mais do que os assessores que vinham. Não digo a assessora chefe, mas convidavam uma ou outra pessoa aí... Achei que havia supervisores que sabiam muito mais do que aquilo, tanto que havia mesmo. Então, eu não sei até que ponto esse documento foi escrito com base na supervisão. Com a minha participação não foi, mas eu cheguei depois e não sei se quando ele foi escrito teve a participação da supervisão.

Era um documento preliminar sobre avaliação das aprendizagens. Esqueci o nome.

Entrevistadora: Foi publicado?

S3: Ele não foi publicado, mas teve a preliminar. Eu não vi a versão final dele. Depois, quando mudou a gestão, mudou o secretário, esse grupo foi findando. Ele aconteceu, mas não era chamado. A ideia era chamar duas vezes por mês, depois ficou uma vez porque era muita demanda para a supervisão. Aí a gente teve que dar uma formação nas DREs. Eu lembro que, aqui a gente fez uma formação da supervisão e DIPED com os diretores de escola, mas aí eu tinha uma pauta e a gente seguiu a pauta. Quando as pessoas iam falar do relato delas nas outras DREs, era uma coisa totalmente diferente na pauta, é uma coisa meio jogada assim. Nem culpo as DREs por não cumprirem a pauta.

Entrevistadora: Entendo.

S3: Mas eu não sei dizer a que ponto a supervisão participou disso. De modo geral, a supervisão participa pouco.

Entrevistadora: Então, você acha que, nessa constituição das políticas públicas, não tem uma ação, uma participação?

S3: Uma participação ruim. Eu não quero ser injusto, mas eu acho esse governo péssimo. Essa gestão é péssima. De 2008, quando eu entrei na prefeitura, até hoje, não tem nada pior do que isso. Mas eu também não vou falar para você que antes era um oásis. Sempre foi difícil, porque é difícil você escutar as pessoas numa rede tão grande. É ilusão a gente achar que vai dar para escutar todo mundo, mas talvez se a política pública pudesse dar diretrizes e as ações fossem pensadas nos seus territórios, talvez fosse uma ideia melhor, haveria uma participação melhor. A verdade é que as diretrizes e as ações muitas vezes vêm prontas, sem participação nenhuma da supervisão. Um exemplo bobo, simples: em relação às turmas de fortalecimento da aprendizagem do ciclo autorral, na legislação dizia lá que a escola tinha que decidir tantas aulas, mas, na verdade, veio pronto lá de cima, veio a grade e os alunos não frequentam. E qualquer pessoa que olhar para aquilo... e isso não foi o supervisor que falou não, isso foi o diretor que falou: "Márcio, os caras não vão vir fora do horário para ter essas aulas, porque é o mesmo procedimento. A escola é chata, a escola é desinteressante e aí eles querem colocar mais uma, duas, uma hora e meia, duas horas dentro da escola. Eles querem colocar com o quê? Com as mesmas aulas que os alunos acham um saco e desinteressantes? Eles nem perguntaram para a gente". Então, por exemplo, eu tinha professor, eu tinha diretor que queria colocar aula de esporte para chamar os alunos, para eles também fazerem aula de esporte para sair da sala. Eu fiz a consulta à DIPED. "Não pode, tem que ser essa grade". E eu também não tinha professor. Tem um problema grande também na SME que é assim... Eu fiz uma formação curta, bem curta, sobre avaliação de políticas públicas e esse curso começou com a avaliação das condições para implementação das políticas públicas. É chamado de métodos, para você avaliar se aquela implementação da política que você pensou é possível, de sucesso ou não. E eu percebi que ninguém avalia isso na SME. Eles pensam: "Vamos dar o fortalecimento de aprendizagem? Vamos! Vai ser bom, vamos colocar". Ninguém pensou sequer se ia ter professor para dar essas aulas porque a EMEF em que eu sou supervisor começou em fevereiro. Foi chegar professor de matemática em junho. Eles não tinham professor de matemática. Não viram as condições. Para você implementar uma política pública, você tem que avaliar se o seu contexto vai permitir essa implementação. Ou, se não permite, que ação você tem que fazer para que se permita? Isso, na educação, eu vi que nunca é feito. Eles inventam da cabeça deles – às vezes inventam coisas interessantes – só que a gente vai ter professor? A gente vai ter aluno? A gente vai ter condições? A gente vai ter verba? A gente vai ter? Não. Parece que é sempre assim. A gente está sempre trocando a roda do carro com ele andando. Primeiro vamos andando, depois a gente tenta corrigir. Parece não dá para pensar antes.

Entrevistadora: Vamos para a próxima. Faltam só duas. Como você se posiciona com relação às interpretações díspares que ocorrem no plano das ações da Supervisão Escolar, no que se refere às políticas públicas?

S3: Olha, em relação às políticas públicas, como eu estava dizendo, a gente tem muito pouco. Inclusive na DRE, você pode perguntar para qualquer supervisor... Pode ser que eu queime minha língua falando isso. Em relação ao Plano Regional de Educação da sua DRE, vocês avaliam em algum ano se ele está sendo cumprido? Aqui nunca foi feito, embora quando a gente tocou nesse assunto, tenho que dizer que a diretora regional falou “vamos fazer e deve ser feito”, mas não teve nenhuma. Ela até gostou da ideia, mas conversando com meus colegas, a gente viu que ninguém fez. Nós temos um Plano Municipal de Educação e um Plano Regional de Educação e, muitas vezes, a política pública contraria o Plano Municipal e o Plano Regional. Exemplo bobo, o Plano Regional de Educação, o Plano Municipal de Educação diz que a ampliação das vagas em creches se dá preferencialmente pela rede direta, o Plano Regional da nossa também diz que é pela rede direta. Quantos CEIs diretas abriram aqui? Que eu me lembre, nenhum. Talvez um ou outro, mas conveniados abriram vários.

Entrevistadora: Na efetivação.

S3: Na efetivação, ela não é cumprida porque não se respeita a própria rede, o próprio plano. E vai você falar alguma coisa que tem uma Diretoria Regional que é igual à nossa, que aceita crítica e entende que tem umas coisas que precisam ser alinhadas, porque a maioria não é. Então, a gente tem esses desalinhamentos. Sobre o alinhamento, é da própria Supervisão Escolar, porque, às vezes (eu não sei se é essa pergunta), a gente fecha algo na reunião e aí cada um faz de um jeito. Eu acho que isso é natural. Eu, particularmente, acho que é natural e eu tento olhar pelo copo meio cheio. Eu acho bom. A gente vê discrepâncias mesmo assim. Eu tento, em alguns casos, ser bem justo e interpretar a lei da forma como eu acho que as pessoas que escreveram estavam pensando. Mas é claro que a gente não tem a situação ideal. Então, a gente tem que ter um jogo de cintura. São 29 supervisores aqui. Você tem 29 orientações diferentes. Eu acho normal e eu acho que faz parte do jogo, da rotina. Acho até legal isso, na verdade. Às vezes, a gente vai conversar com o diretor, o diretor reclama: “É, mas você está falando isso, mas o supervisor passado me falou o contrário”. Eu falo: “Cara, se você duvida, amanhã vem outra, pega vocês e vai falar o contrário do que eu falei hoje também”. Então, é claro que eu não vou mudar da água para o vinho. Eu acho também que não tem sentido isso, mas eu acho que a gente tenta coisas e, se não funciona, a gente muda. Porque eu orientei uma coisa e deu errado, eu não tenho a obrigação de manter o meu erro. Eu acho que isso é bobeira. Eu parto do princípio que as pessoas estão sempre de boa vontade buscando acertar. Eu acho natural esses ruídos entre os membros da supervisão. Eu acho natural cada um dos diretores interpretar a legislação diferente. E a gente tenta alinhar essas interpretações e ver o que está certo e o que está errado. Às vezes, nem é questão de erro, é questão mesmo de olhar o alinhamento. Particularmente, eu acho que aqui na nossa DRE a gente consegue ter um alinhamento muito bom da supervisão. Eu não vejo pessoas atravessando o caminho, assim, para outro lado, na contramão. Eu não vejo isso. Acho que a gente toma decisões muito bem em conjunto. Eu tenho que dizer que a atual gestão da DRE, atual diretora regional, ela é muito boa para encaminhar as coisas. A gente conversa e se dá muito bem, porque tem uma escuta, porque, na verdade, eu acho que é uma bobeira você achar que o instrumento é: “vamos bolar um fluxo, vamos bolar um instrumento, para que isso seja cumprido, vamos focar no papel”. Para que seja cumprido, a gente vê que papel não faz nada. O papel não tem força nenhuma. No final das contas, tem força quando querem que tenha força, mas, quando não quer, o Plano Municipal e o Planejar Educação estão aí para mostrar para a gente que, quando não interessa, o papel não faz nada. Eu acho que a relação das pessoas é que tem essa força. Essa facilidade de comunicação, de escuta e de respeito é que é essencial, porque eu posso pôr no papel, entregar para a diretora regional e ela falar: “escolhe, eu não estou nem aí para o que você está falando e vai ser do meu jeito”. Ou ela pode escutar e, muitas vezes, eu digo “já fui contrariado umas duas vezes aqui por ela, mas foi de uma forma justa”. Ela ouviu, ponderou, colocou a situação dela, e falou: “olha, infelizmente, eu não vou acatar sua proposta”.

Entrevistadora: Não virou uma perseguição.

S3: Foi super tranquilo. Eu falei: “não, eu entendo sua posição, eu entendo sua posição...” Eu lembro que teve um caso em que era para abrir três berçários numa sala só. Eu falei: “nós estamos numa pandemia, eu não vou assinar uma projeção com três berçários”. Aí, ela olhou e me perguntou como é que era a escola. Eu falei como era. Ela perguntou se tinha algum caso de Covid na escola. Falei que não. Ela perguntou quais as ações, se a escola cumpria as ações. Eu falei que cumpria. Se eu achava que a escola era um bom lugar. Eu falei que sim, que eles são bem certinhos, mais do que inclusive dos protocolos. Ela falou: “eu tenho cerca de 500 crianças precisando de vaga, como você está me dizendo que eles cumprem o protocolo então eu vou por aí”. Falei para ela se a régua for ficar fora da escola ou dentro é melhor dentro. Eu, no lugar dela, talvez tomasse a mesma decisão, mas foi com respeito e foi com a justificativa.

Entrevistadora: S3, você respondeu no âmbito dos colegas, das gestoras de escola, na relação com a DRE, mas eu pergunto: em relação às próprias políticas públicas, como você entende a ação do supervisor diante das políticas que você percebe que são contraditórias?

S3: Eu acho que é essa ação que eu já falei. Tem a ver com o que eu já disse: falta um pouco dessa nossa formação política. Eu acho que a gente tem que saber diferenciar muito bem o que é política de governo, o que a política de Estado. Muitas vezes, a política do governo é contra a política de Estado. Muitas vezes, as ações da SME, que a gente está vendo hoje, contrariam o Plano Municipal de Educação, contrariam o Plano Regional de Educação. Muitas vezes, eu acho que a gente tem que tentar defender as políticas de Estado, que foram feitas de forma democrática, e em relação às políticas de governo, nós temos que mostrar e ser o contraponto. Eu acho que a gente tem que ser o contraponto.

Entrevistadora: Quando não favorável.

S3: Quando não forem favoráveis, claro. Às vezes são ideias boas também. Não vamos achar que eles são ruins em tudo. Não são, como a gente também não é bom em tudo. O problema é que o sistema é tão burocratizado, que uma característica dos governantes pouco democráticos é distanciar quem toma a decisão do problema. Então, a gente vê que tem uma política pública equivocada. A gente reporta para nossa diretora regional... E nossa diretora regional atual nunca deixou de nos ouvir. Nunca, mas não é ela que toma a decisão. E ela vai passar para outra pessoa. Aí eu não sei qual é a frequência com que ela encontra o secretário da educação. Enfim, como a pessoa que toma a decisão está muito distante do problema, vai fazendo esse telefone sem fio. A gente não sabe o que chega lá, das nossas indicações; se chega, o que chega e como chega; mesmo que chegue do jeito que a gente desejaria, ele fala “não”. Uma coisa é você falar “não” para alguém que está pedindo, precisando; outra coisa é alguém falar assim: “olha, S3, fulano de tal pediu para eu pedir um negócio para você”. É muito mais fácil falar “não” para você do que falar para a pessoa que está precisando. E essa burocratização, na minha opinião, seria uma das políticas públicas que deveria ser mudada. Acho que as decisões deverão estar mais na mão do diretor regional. Por quê?

Entrevistadora: Pelo menos ali no território.

S3: No território! Eu vou dar um exemplo: a gente tem uma DRE que tem um território muito grande. A nossa DRE não é a maior DRE no número de escolas, mas é a maior DRE em extensão. De longe é a maior DRE. Eu acho que nenhuma DRE tem metade da nossa área. Talvez 1/3 alguma tenha. Quando a gente fala, por exemplo, de TEG, para nossa DRE, você estabelece como critério para ser contemplado para a Cidade inteira que a distância deve ser de 1 km e meio da 2km. A gente está falando de áreas bem longas. Aqui a gente tem áreas que beiram o rural, tem problemas de violência, tem problema de vias públicas muito ruins de trânsito. Muitas vezes a criança está a 1 km dali, mas está numa situação muito precária da escola. Então, seria interessante que a Diretoria Regional pontuasse quando vai.

Entrevistadora: Vias de risco?

S3: Tem, mas eu acho que aqui é tão grande que o poder público não consegue olhar para todos os espaços. As subprefeituras das áreas centrais têm uma característica muito peculiar,

por serem pequenas, são organizadas. Pode ter comunidade ali, mas é mais organizado. Aqui, falando da parte da educação, você tem áreas que são comunidades, que as pessoas chamam favela; você tem áreas urbanas mais organizadas, com acesso a esgoto; você tem áreas rurais; você tem uma gama de diferença aqui que é gritante; você tem escola que fica a 20 km da DRE. Quem está lá no Fundão Vargem Grande, nas aldeias, estão a 20 km daqui. Então, você tem muitas realidades diferentes na nossa DRE. Eu acho que deixar os problemas da região na mão de um secretário de educação é muito difícil. As pessoas tinham que reivindicar com alguém que tomasse posição; o diretor de escola tinha que pedir alguma coisa para a pessoa que fale assim: “vou dar, ou não vou dar, eu tenho recurso, não tenho recurso”; e não para a pessoa que fala “ok, põe, faz um processo, e eu vou mandar”.

Entrevistadora: E aí se perde.

S3: Perde toda a relação humana.

Entrevistadora: A última: como você, Supervisor Escolar, constrói sua relação com seus pares e os gestores escolares?

S3: Eu, particularmente, acho que, como eu sou muito crítico da burocratização, procuro evitar, dentro do possível, mas a gente não consegue fugir. A gente tenta, mas não consegue. Eu tento evitar essa burocratização e tento sempre ir pelo foco das relações. Mesmo assim, eu acho que é a comunicação que resolve o problema. Eu não acho que é um processo, eu não acho que é um papel. Eu acho que é você chegar e falar com a pessoa. Então, eu sempre procuro estabelecer diálogos, tanto com as minhas equipes quanto com os meus colegas de trabalho e os colegas aqui da DRE – não os colegas supervisores mas os colegas dos outros órgãos, DIAF, DIPED. O que eu tiver de problemas, eu ligo e falo. Então, eu acho que essa proximidade pessoal é, para mim, importantíssima. Então, eu acho que, como já critiquei várias vezes, e estou sendo até repetitivo, resumir essas relações a solicitações por e-mail ou papel é muito pouco. Assim, quando eu preciso de alguma coisa eu vou. Claro que eu não deixo de mandar o papel, não deixo de mandar e-mail porque se não for assim não vem; mas você vai, você conversa, primeiro você explica a situação. Então, eu acho que tudo é o diagnóstico. A gente está vivendo numa sociedade em que as pessoas estão se distanciando muito. Então, está tudo muito...

Entrevistadora: Protocolar.

S3: Muito protocolar! Tudo, inclusive coisas que vieram para facilitar a nossa vida e são ótimas. Assim, por exemplo, o sistema eletrônico de processo. O SEI de formação é fenomenal, super bom, super facilita, acaba com aquela papelada toda mas tira o porquê antigamente você tinha que entregar a folha em mão. Você podia até pôr no expediente, mas eu sempre usei e podia entregar em mão e aí você entregava em mãos e se falavam. E você já adiantava alguma coisa, explicava, porque às vezes nem tudo cabe em um papel. Agora é tudo pelo SEI. Isso tira um pouco da relação humana. Eu acho que isso é horrível. Então, eu procuro sempre focar muito nas relações, mesmo porque os problemas sempre começam com relações. É incrível isso. A base de todos os problemas é a falta de comunicação. Por isso eu procuro ser direto com as escolas que eu supervisiono. Eu até brinco que tem uma frase que eu falo assim: “olha, eu vou falar logo, porque a gente às vezes fica querendo enrolar e não diz o que tem que ser dito; então, eu acho que isso está errado”, e digo muito tranquilo, se eu sei que o grupo é muito aberto ao diálogo. Eu também acho que o supervisor, se ele não pode ajudar, que pelo menos não atrapalhe. Por isso, eu tento manter o mínimo de cobranças burocráticas, sem sentido, em um nível mínimo de burocracia, porque tem muitas sem sentido e eu não vou ficar batendo esse martelo. Há cobranças burocráticas que são necessárias, então eu tento pesar isso. Eu acho melhor a conversa, o diálogo. Sentar e falar: “Está bem, mas o que você quer? O que você espera disso?”. Porque, às vezes, precisa da sua ajuda. Aí a pessoa começa: “eu estou com problema”. “O que você espera que eu faça, o que você precisa?” e tento ser bem direto.

Entrevistadora: O que pode e o que não pode.

S3: É porque eu acho, primeiro, que a gente não tem muito tempo, e eu já falo pra caramba, também. Então, se eu deixar a pessoa falar muito foge do foco... Enfim, eu acho que, às vezes, as pessoas ficam com muito drama para falar e não falam e eu entendo que a supervisão tem que tomar cuidado para não ser aquele pai rígido demais, o pai tão rígido, que, quando o filho tem um problema, ele não conta porque tem medo de tomar bronca. Não que eu ache que a relação minha e do diretor tem alguma coisa de pai para filho, muito pelo contrário, mas eu procuro falar: “mas aconteceu o quê? Ah, tal coisa”. Falo: “Está errado! Vamos ter que alinhar isso aqui. E agora, daqui para a frente, não vai dar para errar mais. Vamos fazer assim, porque não dá, sabe”. Porque a escola tem que ver o supervisor como um apoio dele, como um par avançado, uma pessoa que consegue circular melhor, por ter essa itinerância pelos outros órgãos do sistema. Acho que é isso, porque se a gente entrar nessa onda da secretaria, de que tudo tem que virar processo, que tudo tem que ter punição, que a gente vai ter que olhar para a burocracia, e tudo é muito individual. Tudo é muito individual, até essa coisa de direito à aprendizagem. Isso me incomoda. O Fernando Cássio fala sobre o direito à aprendizagem. O aprendizado deixou de ser um direito de uma comunidade para ser de uma pessoa, aquela pessoa tem o direito, é dela, parece que é dela. Então você deu o direito para essa pessoa, mas eu acho que tem que ser algo mais global, sabe. Assim, aquela comunidade tem o direito a uma escola de qualidade. A gente não pode ficar individualizando os procedimentos, tanto assim que eu procuro trabalhar da forma mais democrática possível. Claro que tem algumas coisas pessoais, são gostos, são posicionamentos pessoais. Você tem que defendê-los. Então, às vezes, você tem que ser duro mesmo com o que está acontecendo, você não vai tolerar. Mas eu sempre procuro falar que eu não tenho compromisso com o erro, sabe.

Entrevistadora: E você consegue fazer encontro coletivos?

S3: Não, não, com os meus diretores?

Entrevistadora: Setorial?

S3: Não e não gosto.

Entrevistadora: Não?

S3: Não, não gosto, não é que eu não gosto eu gosto em partes, mas ultimamente... porque é assim...

Entrevistadora: Até para sair da sua solidão que você está falando.

S3: Então, sabe o que eu acho, que a gente tinha que ter uma ação mais integrada primeiro entre a supervisão e DIPED, porque DIPED acaba chamando o supervisor, o diretor uma vez por mês. Aí a supervisão chama de vez em quando também. Já seriam duas. Aí tem uma terceira reunião. Do jeito que os setores estão organizados acho pouco produtivo. Eu tenho no setor uma EMEF e uma EMEI, as realidades são distintas, então vejo pouca possibilidade de alinhamento. Então, eu acho que os problemas são diferentes para eu conseguir olhar para eles assim e falar para a gente pensar junto. E a gente tem o setor das conveniadas. Aí eu acho mais interessante, porque eu tenho 5, 6 conveniados. Então, eu acho bem interessante pela questão do mesmo território. Eles são vizinhos. Eu acho bem mais interessante fazer com eles, embora dependa da configuração do seu setor, que você tenha pessoas bem experientes e pessoas que não estão começando aqui com demandas bem diferentes. Mas aí a resposta sobre se eu consigo fazer encontro. Não, não consigo. Sobre se é interessante... depende da configuração. Se eu acho mais interessante ou acho menos. O problema está aí, e aí eu vou falar que talvez eu puxe sardinha para os servidores públicos. Pode ser que eu seja um pouco puxa-saco e os grandes problemas que a gente encontra não são problemas da unidade, eles são problemas endêmicos na rede. Por exemplo, um problema que a gente teve na rede: você chega na escola e pergunta: “Está tudo bem?” Via de regra, a resposta é: “Está”. “Tem algum problema?” “Tem”. “Qual problema?” “Falta de professor”. Aí você fala: “uau”. Não adianta juntar os diretores para resolver o problema, não é com os diretores. Aí você tem um problema. Qual o problema? O problema é a segurança ao redor da escola. Tem

alguma ação que você pode fazer com as comunidades? Tem bastante coisa que você pode fazer com as comunidades, mas às vezes você olha para a escola e pergunta: “E aí, o que você está fazendo?” “Já conversei com o serviço comunitário”. Você vê que a escola está fazendo já o que dei de sugestão, e aí você vai acolhendo as outras. Então o que eu percebo é que tem muitos problemas, que eles são problemas da política da rede e aí como a política da rede é muito ruim, aqui embaixo a gente tem dificuldade de separar o que é bom e o que é ruim. Então, eu vou dar um exemplo do professor de matemática. Eu vejo as notas de matemática das minhas unidades, da minha unidade EMEF nas séries com nota baixa. Teve falta de professor? Teve. Mas depois chegou professor. Chegou, mas esse professor que chegou é bom ou ruim? Não se sabe, até o diretor teve dificuldade, porque a pessoa trabalhou 6 meses com alunos que ficaram 6 meses sem aula. Aí ele nem sabe dizer se a pessoa sabe trabalhar bem ou não, porque a situação é tão caótica que ele não consegue separar o joio do trigo mesmo. Ele não consegue. Muitas vezes, é claro, tem uma indicação. Ele não é bobo também de falar: “ah, eu não consigo nada”. Ele fala: “olha, eu acho que o professor precisa ter uma formação melhor”, mas falta professor para todo lado. A pessoa não consegue se debruçar... Então, eu não vejo as reuniões das diretas uma coisa tão importante. Eu acho que seria se a gente tivesse superado os grandes problemas. Daria, se a gente estivesse com outros problemas, seria interessante, mas com os problemas que tem hoje, porque quando a gente chega lá, não há nada da governabilidade da DRE, falta professor. Falta de professor é assim uma coisa de louco. Eu retomei isso inclusive do diretor da minha EMEF, quando a gente teve esses encontros no ano passado. Quando pediu para a gente dar uma formação para os professores, começamos a falar: “olha, vamos pegar o PPP, vamos olhar isso, vamos pensar nisso, vamos pensar o PPP como uma coisa útil”. Tentei dar um olhar prático de PPP, olhar para a escola, fazer o levantamento do que a gente tem, aonde a gente quer chegar, traçar nossas metas para chegar no nosso objetivo. O diretor falou: “S3, eu estou antes disso aí. O meu problema está antes disso. Imagina, eu queria ter professor, eu queria ter professor, sabe, eu não estou nem nesse problema, eu queria ter esse problema que você está falando. Eu não tenho esse problema, tenho problema muito pior”. E assim, quando você vai ver, a gente está falando de perfumaria, sabe. Eu vou falar de implementação de PPP, eu vou falar de prática pedagógica, gestão de sala de aula para aqueles que vinham com a gente dessa formação, para tentar se debruçar sobre gestão de sala de aula. Mas para isso precisa ter alguém na sala de aula para gerir ela. Não tem. Então é isso. Claro que eu acho que eu conseguiria fazer talvez algo mais interessante, mas eu não sei se quando era supervisor, quando era diretor de escola eu achava muito...

Entrevistadora: ... produtivo?

S3: Olha eu não sei, porque eu sou da educação física e os textos de educação física, pelo menos os que eu leio, são mais diretos. A gente, quando vira supervisor, pelo menos aqui, a gente é basicamente supervisão de Educação Infantil. Tenho umas unidades neste ano, uma EMEF e uma sala de MOVA, os outros 9 são de Educação Infantil. Os textos de Educação Infantil são bons, são bonitos de ler, inclusive eles têm uma beleza. Parece que você está lendo uma... A escrita parece uma bela literatura. São bonitos de ler, tem umas palavras bonitas.

Entrevistadora: Poéticos.

S3: São poéticos, o termo é esse. Só que eu acho que eles falam muito pouco. Quando você reduz aquilo ali... Sabe, se você pegasse o Currículo da Cidade: Educação Infantil, e mandasse fazer um resumo, conseguiria resumir bem, porque se escreve muito para dizer pouco, e isso vindo de um professor, de uma área que, geralmente, não tem muito essa característica. Outro ponto é que talvez porque eu pesquisei didática, método de ensino, que é onde eu me debruço, eu tenho uma aversão àquela frase que a pessoa fala assim: “Ah, não tem receita de bolo”. Lógico que tem. Todo bolo tem receita. Eu não acho que tem uma receita única. Eu não acho que tem umas regras, umas leis universais, igual tem na física. “Faça tal coisa que o resultado vai ser esse”. Isso não existe na educação. A educação é caótica, mas falar que não existe uma receita... Eu já paro de escutar o que a pessoa está falando, quando

ela começa com essa frase. Eu acho que há muitas práticas exitosas na rede, que servem de exemplo, sim, para outras. Agora, claro que eu não acho que um diretor tem que copiar o que o outro fez. Ele tem que olhar o que o outro fez e falar: “O que eu consigo fazer disso aqui? Será que é interessante para mim?” Primeira coisa, você tem um monte de modelos para seguir, porque não dá para esperar uma pessoa se formar, não dá para esperar um supervisor se formar para ele ser um bom supervisor, quanto tempo vai demorar? Sabe quanto tempo demora? Sabe quanto tempo eu dei aula como professor de educação física ruim para meus alunos até eu entender o que era bem educação física? Então, você tem que dar um norte para as pessoas. Não dá para esperar as pessoas se formarem. Os alunos não têm outra chance. Nada tem outra chance. O diretor ali não tem outra chance para eu dar essa orientação para ele. Então, eu acho que a gente precisava ter umas coisas mais direcionadas, que fossem proposições, sugestões de modelos, sugestões de ações, porque as pessoas precisam. Não dá para a gente esperar, e eu dei essa sugestão: formação de supervisor reflexivo, de a gente trazer problemas, casos para a mesa, discutir, buscar na literatura, debater sobre aquilo e trazer. Isso, para mim, é a melhor forma de formação que eu já vi, mas não dá para esperar formar um supervisor reflexivo para ele começar a ser um bom supervisor. Ele vai ter que ser antes...

Entrevistadora: Faltou você falar sobre a relação com os seus pares.

S3: Eu me dou muito bem com meus pares, mas eu trabalho muito sozinho. Essa é uma coisa que tenho que melhorar enquanto pessoa. Eu gosto de fazer as coisas do meu jeito, sabe. Então, eu comungo com as coisas de supervisão em quase 99% das vezes. Em quase 100% eu concordo com o que eles decidem. Não é que eu sou uma pessoa rebelde. Não, pelo contrário. Eu concordo com tudo que eles falam aqui e adoto sempre o posicionamento deles. Mas eu adoto o posicionamento dos meus colegas porque eu quero, porque no dia em que o posicionamento dos meus colegas não me interessar, eu não estou nem aí se 29 supervisores decidiram ir para lá. Se eu achar que eu tenho que ir para cá, eu vou. “Ah, mas a gente decidiu na reunião outra coisa”. “Você decidiu, você faz como você quiser. Da minha vida cuido eu”. Então, eu tenho esse posicionamento assim... É claro que isso me gera problema. Via de regra, concordo com o que as pessoas dizem, mas, quando eu não concordo, eu faço o que eu quero. Então, a minha ação supervisora é muito sozinha. Eu não faço visita em duplas, não faço, não gosto de fazer. Acho que há muitos colegas que são muito burocráticos. Eu detesto isso. Eu gosto mais de me sentar conversar e resolver os problemas, se é que eles existem, e se é que dá pra resolver, porque a pessoa fala “Ah, é falta de professor”. Então, “pula, vamos para outra coisa. Tem outro problema?” “Ah, não, só esse problema de falta de professor”. Então, se eu não posso ajudar... Eu não fico com encheção de linguiça. Enfim, tem colegas que adotam outra postura e eles têm o direito, mas eu não sou muito chegado de falar não. “Ah, mas aí pega sabe, dá para fazer tal coisa”. Não dá, gente. Se está faltando professor, não dá para fazer nada, me desculpa. Eu penso isso. Então, se a pessoa pensa diferente, ela vai fazer. Embora eu tenha uma relação muito próxima, eu converso com todo mundo. Nunca briguei com ninguém aqui. Tem pessoas que a gente se alinha mais, é claro, tem pessoas que a gente se alinha menos. Mas eu sempre fui assim. Quando eu me alinho menos com a pessoa, eu acabo me distanciando dessa pessoa, porque, como em todos os lugares, há colegas que são super amigos meus, mas eu jamais trabalho junto com eles. E são colegas que eu frequento a casa. Mas, para fazer uma visita junto, não presta. Para almoçar todo dia, é a melhor pessoa que tem. Então, você tem essas características das pessoas. Não é porque a pessoa tem uma prática bem diferente da sua na Supervisão Escolar que a pessoa deixa de ser interessante. Mas eu sou bem sozinho assim. Eu não sei, mas a minha cabeça pensa melhor sozinha. Por exemplo, para fazer processos... eu tento adiantar o máximo possível a minha parte, juntamos as partes. Então há pessoas a quem eu peço conselhos, e são sempre as mesmas. São pessoas que pensam como eu. Às vezes eu ligo e falo, mando mensagem no whatsapp.

Entrevistadora: Troca de experiência.

S3: É uma troca. Mas eu sou mais sozinho. Eu percebo que os colegas, nesse aspecto, interagem mais no trabalho. Eu não... Sobre o termo, a pessoa pergunta para mim e eu falo que levo um termo semipronto. Mas o meu termo é muito individual, não dá para você usar em outra escola, porque é assim: perguntei sobre tal assunto e ele me respondeu. Dependendo do que ele me respondeu, segue a minha orientação. Então, não tem uma orientação geral.

Entrevistadora: É que tem DRE que tem o termo coletivo e aí tem a parte.

S3: Aqui, quando as pessoas me pedem, eu dou. Não tem problema. Sempre dei, mas é deste jeito que eu trabalho. Pouco serve, porque eu coloco os temas que vou tratar, e aí vai depender das respostas que eu receber do diretor, ou do coordenador ou do que eu ver na escola. A orientação vai depender do que eu vi, porque eu não costumo copiar legislação no termo. Então, assim, quando eu tenho que falar da legislação, eu falo, tratamos da legislação. Quando acabou, se não tiver nenhum problema, eu não escrevo assim: “temos que atentar para o artigo 3º...” e copio... Isso eu não faço. Se o diretor tiver alguma dúvida sobre tal coisa, ele vai falar e eu escrevo; se não tiver, passo batido. Tratamos sobre a questão tal, sobre transporte escolar. Não houve dúvida. Então, é bem sucinto, sou bem sucinto. Acho que, para a maioria, que eu vejo o termo deles, pouco serve o meu termo, mas não tenho problema de compartilhar não. Tem gente que gosta do meu termo, tem gente que não gosta. É normal, mas a minha relação com os colegas é assim, mesmo porque, como eu tenho acúmulo, eu tenho uns horários um pouco diferenciados e venho à noite. Há dois ou três supervisores que vêm à noite só. Aí você troca ideia com esses, você fala com o outro. É mais assim. Mas a relação de trabalho da Supervisão Escolar é mais solitária, mas é mais uma escolha pessoal.

Entrevistadora: Acho que é só tudo isso, meu Deus do céu! Quanta coisa!

S3: Se vira. Kkk

Supervisora Escolar S4 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Oi, S4. Eu vou apresentar algumas questões, no sentido de tentar entender um pouco o perfil desses supervisores que chegaram nos últimos anos, tentando mapear um pouco como a gente pensa, trabalha. Trouxe algumas questões e aí você vai respondendo livremente, da maneira mais honesta possível, no sentido de apresentar como você vive isso no seu cotidiano.

S4: Ok!

Entrevistadora: Então, a primeira: que ações, desenvolvidas por você na Supervisão Escolar, julga mais efetiva junto às escolas? Do que você faz, o que você acha que mais se concretiza, que é importante? Está sendo possível dar conta dessas ações? Então, uma pergunta puxando a outra...

S4: Eu vou começar do fim para o começo. Não, eu me sinto até às vezes frustrada porque grande parte da minha energia hoje é gasta com as parceiras e, mesmo na interferência com a parceira, acaba sendo muito uma interferência fiscalizatória. E aí sobra pouco tempo e pouca energia para fazer efetivamente aquilo que a gente gostaria, que é intervir no pedagógico. E isso fica claro porque eu tinha uma unidade, no ano passado, em que essas questões de prédio, de organização já tinham sido superadas. Então a minha discussão e o meu trabalho, lá, era de uma grandeza completamente diferente da dos demais. Lá, a gente conseguia intervir no espaço, pensar, olhar para aquele projeto e ir ampliando e dando respostas. Então, eu tive, por exemplo, duas denúncias nessa escola e, numa outra em que havia questões prediais, a resposta da denúncia aqui foi uma resposta pedagógica. A gente começou a pensar em como intervir no pedagógico para resolver o problema que a mãe tinha trazido. Quando entrei aqui, achei que fosse isso que eu iria fazer: olhar para aquele espaço

e potencializá-lo para o serviço que ele presta. E aqui, não, a gente está secando gelo. Então, não sei se eu respondi, mas é isso. Falta muito para a gente conseguir, porque a gente está ainda resolvendo problemas que não deveriam existir.

Entrevistadora: Mas das ações que você faz e que você julga efetivas, de quais você entende que dá conta, mesmo nesse enxugar gelo?

S4: Poxa vida, pode ser que eu entre em crise existencial depois disso. Eu acho que, o tempo todo, nada é efetivo. Em pequenas intervenções, a gente consegue efetivar. Então, quando eu tenho oportunidade de intervir no pedagógico – até porque por carreira eu sou CP, eu fui CP muito tempo –, ali eu acho que efetivamente a gente consegue contribuir com a escola. Em outros momentos, eu acho que a gente só lança...

Entrevistadora: Não tem uma sistematização, é isso?

S4: Não tem, porque a gente não consegue avançar. A gente só vai lançando sementinhas. Na minha EMEF, eu observei o ano passado a dificuldade com o integral. Então, neste ano, a gente projetou, junto com a escola, que o nosso foco seria esse olhar para aquele período integral e propor algo para avançar. Então, talvez nesse aspecto seja efetivo. São pequenos nichos que a gente encontra e ataca aquele, porque como um todo talvez, eu não consiga. Mas lá atrás houve uma discussão sobre ampliar ou não o número de salas e aí a negativa para ampliação se deu nessa questão da qualidade do trabalho. Agora, se a gente estava negando pela qualidade do trabalho, este ano a gente vai primar pela qualidade desse trabalho. Então, esse é o foco. Você vai me perguntar, em dezembro, se efetivamente a gente conseguiu cumprir esse planejamento que a gente fez. Na avaliação que a gente fez do ano passado, eu já não sei, tão cheio de propósitos, de ideias, mas efetivamente eu não sei. Não sei se eu lhe ajudei.

Entrevistadora: Na pergunta seguinte, eu quero que você fale um pouquinho da sua dinâmica de trabalho diário. Como é a sua rotina? Nesse cotidiano, o que toma mais o seu esforço e o seu tempo? Embora você já tenha respondido um pouco na primeira, mas o que pesa mais? Fale um pouco da sua organização. Você pode pensar no diário, no semanal, no mensal...

S4: Eu vou pensar no mensal assim. É quando eu me sento para me programar para o mês que vai acontecer. De fato, as parceiras, como eu disse, tomam um tempo muito grande, até no sentido de que a prefeitura também espera que sejamos fiscais. Então, eu acho que você assume uma responsabilidade talvez maior do que você deveria assumir. Você fica ali atento... Quando eu organizo, se eu não tenho PA, a prioridade são as parceiras; na sequência, são as diretas. E vou intercalando ali essa necessidade de estudo, essa necessidade de produção. Então, primeiro aparecem essas visitas e aí eu deixo buracos para o que acontece efetivamente. Então, eu preciso ir à unidade, eu tenho uma denúncia, eu tenho lacunas também que são pontuais. No plantão, eu tento não trazer atividade para cá, não atender as minhas escolas no plantão, não fazer outras coisas que não seja o plantão. Eu entendo que isso é o meu jeito de ser. Quando eu era supervisora técnica, eu tentava vender isso, mas eu não sei se eu consegui muito. Eu acho que essa porta de entrada, essa acolhida tem que ser muito cuidada, porque eu acho que um bom atendimento aqui pode evitar inclusive parte dessas denúncias e dessa demanda que acaba também tomando tempo. Se as pessoas chegam aqui é porque realmente estão chateadas. Todo mundo tem problema, todo mundo tem uma demanda. Tratar essa demanda com carinho, às vezes, você não consegue. É impossível o que ela quer, a legislação diz 1 km e meio para o TEG. Não adianta, não tem outro jeito. Você não vai atender, mas você pode fazer com que ela perceba que é impossível, de uma outra forma, que não seja simplesmente “não dá, amiga, sinto muito”. Diminui essa tensão e essa tensão recai sobre a gente. Também eu acho que isso é uma coisa que eu pauto mesmo. Então, o meu plantão é o meu plantão, e esse atendimento às unidades eu faço na visita. Por exemplo, na parceira, uma das visitas é pontual mesmo, é para seguir a cartilha e ver as coisas que eu preciso fazer, mas a escola tem outras demandas. Então, eu tento colocar ali nessa rotina um outro momento para que a gente possa trabalhar essas outras coisas. No mundo ideal, eu consigo pensar que eu vou duas vezes lá e que uma vez a

gente pode ficar pensando nessas outras questões e não olhar para o prédio, não contar merenda, não fazer outras coisas, mas aí a gente começa o mês e as coisas começam a acontecer. Aí vem o PA, e, quando você está no PA, a sua energia é no PA. O estudo é voltado para aquilo que você está fazendo, e aí a rotina muda.

Entrevistadora: S4, você consegue ir tanto na parceira quanto na direta mensalmente?

S4: Sim, eu só não fui mesmo o ano passado, por exemplo, porque a gente teve um PA muito complicado. Então, aí eu deixei de ir.

Entrevistadora: Mas só na excepcionalidade.

S4: Isso, nas diretas. Mesmo assim, a gente faz muito esse atendimento *on-line*, esse atendimento agora pelo *Zap*.

Entrevistadora: Compreendo.

S4: Então, eu não fui às diretas, mas fiquei nesse trabalho *on-line*. Agora, as parceiras, não tem jeito. Em relação à particular, eu só tenho uma e, de verdade, a nossa intervenção no particular é muito pequena, até pela proposta da escola. A escola não aceita a nossa contribuição. A maioria das escolas, aqui são muito pequenas, são para atender um nicho muito específico e são pessoas que, de verdade, acreditam que a escola tem que alfabetizar, que a escola tem que oferecer alguma coisa diferente do que a escola pública oferece. Então, por mais que a gente dialogue nesse sentido, eles não querem. Eles não estão abertos para isso e, de verdade, eu entendo. Não concordo, mas entendo. Eles sobrevivem porque oferecem alguma coisa diferente do que está no mercado. Você não vai para lá pela qualidade da escola ou pelo quão diferente aquele ensino é. Hoje em dia, a questão de vaga aqui na nossa região não é mais tudo isso. Na verdade, as famílias vão buscar lá alguma coisa que a prefeitura não oferece.

Entrevistadora: O que eles acham que é bom.

S4: É o que eles acreditam que é bom, aquilo que acham que a pública não dá conta.

Entrevistadora: Mudando um pouquinho de foco, se você fosse pensar em uma formação para a Supervisão Escolar, hoje, para você, como supervisora, qual deveria ser o foco?

S4: Neste momento, é falar sobre PA, sobre apuração preliminar. Eu acho que nós somos muito frágeis. A gente é a ponta fraca desse iceberg. Eu sou pedagoga, eu sei alfabetizar. Nos processos, às vezes a gente se vê em situações delicadas e com pouco suporte e com pouco conhecimento mesmo. Então, eu acho que sim, é uma demanda muito específica, uma demanda que está para além de tudo que a gente discutiu até hoje, e eu acho que a formação precisaria passar por isso. Não vejo nenhum empenho, não vejo nem que seja uma demanda na secretaria. Talvez porque se a gente olhar a quantidade de serviços, isso representa muito pouco.

Entrevistadora: Mas está chegando cada vez mais.

S4: Sim, cada vez mais e cada vez mais complicado. Mas se a gente pensar que a secretaria está discutindo a questão da alfabetização dos meninos, então, realmente, a secretaria tem uma discussão muito mais ampla, e isso talvez fosse muito pequeno, mas que afeta muito o nosso trabalho aqui na ponta. Então, eu acho que, nesse momento, a principal formação é essa. Eu costumo dizer que o supervisor é meio espertinho. Todo mundo é meio espertinho. Então, a gente consegue aprender a aprender; a gente consegue suprir algumas lacunas, mas esta é uma demanda muito além do que está perto da gente.

Entrevistadora: É de uma formação jurídica.

S4: E a gente precisa mesmo. Eu acho que a principal, hoje, o que me falta é isso.

Entrevistadora: E qual metodologia você acha que deveria ser adotada nesse processo formativo, na sua opinião? Como você espera que seja a organização de uma formação para supervisores?

S4: Eu nunca pensei sobre isso, vamos pensar. É muito difícil, porque eu compreendo, até porque eu já estive um pouco do outro lado. Esse é um território de pessoas muito sabidas, muito vividas, muito experimentadas, essa mescla de pessoas que já estão aqui há muito tempo, e uma leva também – eu não sei, talvez você saiba em porcentagem, mas eu acho que, hoje, mais de 50% da supervisão é deste último concurso. Esta é a minha impressão. Não tenho números, mas você vai olhando assim e vai percebendo. Então você tem que pensar numa formação que também seja atrativa para essas pessoas que estão aqui há tanto tempo. Que você, então, traga discussões que acrescentem, mas que também formem quem está chegando. Eu acho que a primeira preocupação é essa. Vou trocar em palavras: é olhar muito para o público e observar a demanda e a característica desse público, que é um público muito específico e que precisa ser trabalhado como específico. Às vezes a gente ouve: “ah, a supervisão se acha”. Não é que a supervisão se acha. Talvez alguns se achem mesmo, mas não é que a supervisão se acha. É que, realmente, pela demanda de trabalho, você tem que abrir o seu leque de informação. Então, você não pode ir para um lugar de formação e esquecer que aqueles lá têm esse lugar de fala. Se não, aí eu acho que começam os atritos. Qual é a metodologia? Não sei, mas eu acho que qualquer coisa que for pensada tem que ser pensada a partir da característica desse grupo, que é um grupo muito específico e que tem que ser levado em consideração.

Entrevistadora: Vamos falar um pouco da relação do supervisor com as políticas públicas. Como você compreende o papel da Supervisão Escolar em relação à constituição de políticas públicas, vindas da SME, na relação com a DRE e na relação com COPED também.

S4: Eu acho que a supervisão tem que ser o ponto de equilíbrio, tem que ser quem é que vai discutir e, muitas vezes, ser o ponto de resistência, mas não o ponto de resistência só por ser resistência, como a própria secretaria coloca. A secretaria coloca muito isso, que o principal entrave é a supervisão. Mas não é não só por ser não, mas porque é quem tem que trazer o funcionário público que está ali, para trazer essa demanda para a realidade, para fazer com que essas políticas públicas de fato não sejam pensadas por ciclo, ou por governo, ou por partido ou por, enfim, o que quer que seja.

Entrevistadora: Talvez já seja assim uma carta de compromisso, que quem entra tem que...

S4: É isso, realmente que sejam políticas perenes para a educação paulista e não para aquele momento, para aquela comunidade que está ali nesse momento. E a função do supervisor é essa, eu acho. Até quando eu estive na Secretaria, como supervisora técnica, eu entendia que minha função era exatamente essa, de fazer essa discussão, de trazer esse contraponto, de pensar no impacto disso para daqui a 15 anos, do menininho que está entrando agora no CEI e que, supostamente, vai ficar com a gente até o 9º ano. Qual é o impacto disso no meio do caminho? Então, eu acho que é fundamental.

Entrevistadora: E quais são os principais desafios que você vê nessa relação?

S4: Eu acho que o principal desafio é a secretaria entender qual é esse perfil da supervisão. É entender qual é a função da supervisão, que a supervisão não é um entrave. O supervisor é um implementador de políticas públicas, mas não é um implementador de políticas públicas partidárias. Eu acho que é aí que está o choque. Então, toda vez que a gente se sentar na mesa e pensar na melhoria da educação, ela vai acontecer. Toda vez que a gente é chamado para implementar alguma coisa que a gente percebe que é uma devolutiva, enfim, muito próxima daquele partido, aí vai dar choque. Então, eu acho que o principal entrave é esse. É a secretaria perceber que as políticas precisam ser longas, perenes e com um objetivo. Fala-se muito assim: “Ah, a gente precisa da parceria da supervisão”. Mas no que eles querem essa parceria? Então, talvez, em vez de ser só um implementador das políticas públicas, a supervisão também deveria ser ouvida na produção dessas políticas públicas

Entrevistadora: Como você se posiciona com respeito às interpretações díspares que ocorrem no plano das ações da secretaria? Díspares, no sentido de que existe aí, às vezes, um disparate mesmo em relação ao que é pensado e o cotidiano da escola. Enfim, quando você entende que aquela política pública tem alguma questão, como você se posiciona a

respeito disso, em relação às interpretações?

S4: É complicado, porque, ao mesmo tempo, você não pode dizer: “não cumpra”. Eu vou tentar ir pra um exemplo concreto, como o caso da formação da Cidade. O professor escolheu uma jornada, a jornada é JEIF, ele recebe por isso, é para a jornada de estudo e embora ele seja crítico em relação ao que está acontecendo, por outro lado, é a função dele estar ali.

Entrevistadora: Sim.

S4: Então, eu acho que a gente não pode simplesmente orientar e dizer assim: “isso tá errado, não faça”. Mas eu acho que a gente tem que orientar assim: “estamos lá e vamos questionar o processo dentro dele”. Não sei se eu consegui me fazer entender, mas eu penso isso. Nós temos que nos posicionar diante dessas questões díspares, como você colocou, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que tomar cuidado porque não podemos simplesmente dizer “não cumpra”, porque tem uma legislação dizendo “cumpra, sim”. A gente tem que orientar, e esse posicionamento crítico, esse combate que tem que ser feito dentro do sistema. Eu estou questionando isso porque eu participo. Eu vi essa falha, nesse momento do processo e não só como eles, de fora, dizendo assim: “ah isso não vai dar certo”; embora a gente já saiba, pela nossa experiência, que não vai dar certo mesmo. Mas está lá posto, então eu acho que a gente tem que orientar que a crítica seja feita dentro do sistema, que a gente participe desse processo e vá apontando, exceção feita àquelas questões que ultrapassam, extrapolam qualquer que sejam os desmandos, que a gente percebe que são manobras para atender alguma coisa específica. Por exemplo, durante a pandemia, as pessoas precisavam andar com a fila da creche da educação infantil e aí alguém pensou assim: “Ah, eles estão no teleatendimento mesmo, vamos estourar o módulo, porque assim a gente acaba com a fila para a imprensa; não vai dar problema mesmo porque essas crianças não vão, só estão indo 30%, 40%”. Isso não, isso a gente tem que criticar direito, a gente tem que apontar essa irregularidade. Eu quis dar exemplo do que a gente tem que combater mesmo porque é ilegal e ilegal a gente tem que combater, tanto é que entra no Ministério Público e isso deixa de existir, porque é ilegal. Outra coisa são os equívocos. Equívocos você combate dentro do equívoco, fazendo essa crítica combativa; o que são irregularidades, a gente tem que fazer a denúncia mesmo.

Entrevistadora: Perfeito. Por último, S4, como você, supervisora escolar, constrói sua relação com os pares, no sentido das gestões que você acompanha, como é essa relação, como você constrói? E com os colegas supervisores?

S4: Acho que isso também tem muito a ver com o perfil dos supervisores, porque a gente só dá o que tem. De fato, por mais que a gente pense em nutrir o gestor e pense na supervisão como parte daquela engrenagem, de fato, talvez haja algumas pessoas que tenham mais habilidades e menos habilidades. Então, a minha relação é muito próxima mesmo, de nutrir o gestor. Isso também tem muito a ver com meu perfil. Toda essa minha caminhada de educação é de proximidade, de parceria, de convívio próximo mesmo, de estabelecimento de confiança para depois a gente continuar, mas não acho que isso seja modelo a ser implementado, porque eu acho que isso passa mesmo pelo meu perfil. Talvez haja pessoas que podem contribuir com a escola do jeitinho delas, mas distante, menos próxima, desde que seja com educação. Enfim, talvez seja eficiente tanto quanto o meu. Acho que o que eu queria dizer é isso assim: varia de acordo com o freguês.

Entrevistadora: E com os colegas? Ah, antes, você consegue fazer encontro de setor? Como que é?

S4: Faço, principalmente porque uma das minhas unidades é o CEU, então me facilita muito. É a gente pensar nessa integração. Lá eu faço muito, eu trabalho com essa questão da reunião de setor, nas parceiras, até por conta da demanda. Momentos pontuais, assim, eu chamo de momentos formativos mesmo. Quando eu entendo que naquele momento a gente precisa discutir determinada demanda e que eu vou formar ali, então eu chamo o coletivo; outras horas não, é individual. Já no CEU não, a gente tenta mesmo até para cumprir a legislação da gestão, da proposta do centro unificado. Então, eu tento trabalhar com esse

setor de forma integrada, muito mais que o outro.

Entrevistadora: E a questão das relações na supervisão, as parcerias estabelecidas, como você entende?

S4: Eu acho também que tem a ver com o perfil. Você tem pequenos núcleos. Essa relação mais próxima se dá com pequenos núcleos, por afinidade, por simpatia, por jeito de trabalhar. Então, esse primeiro bloco aqui, constitui-se dessa forma. Eu acho que, em qualquer relação humana, a gente se agrupa por proximidade. Quando a gente pensa em 29, é difícil ter uma unanimidade, até porque são 29 percursos diferentes, cabeças diferentes, ideias, perspectivas diferentes. Só que eu percebo uma coisa: somos todos supervisores. Então, por mais que a gente diverge aqui, quando a questão é defender a carreira, quando a questão é defender a supervisão, aí nós somos supervisores. Minha mãe falava: “não importa de que jeito a gente mexe o angu, o que importa é não virar carvão”. Então, a gente diverge na hora de mexer o angu, mas converge quando o carvão aparece, porque todo mundo trabalha para dissolver o carvão. Mas não são relações fáceis, porque são constituídas também dentro daquele perfil que eu lhe falei, de um ambiente de pessoas que são muito sabidas, um ambiente de pessoas, e eu não acho isso demérito, eu não coloco isso como uma crítica mas é um terreno muito fértil, onde as pessoas realmente, até por conta das suas demandas, tem um conhecimento muito grande. Então, é difícil mesmo. Não é fácil essa relação de você construir uma unanimidade em determinados assuntos, até por conta das caminhadas que são diferentes. Talvez você consiga ter uma percepção que o outro ainda não teve. Isso é dinâmico, não é fácil não, é difícil.

Entrevistadora: S4, uma coisa que eu observei, embora todo mundo seja supervisor, é que as trajetórias são muito distintas. Qual é sua trajetória na rede? Há quanto tempo? Assim, quais foram os seus percursos?

S4: Isso, eu sou professora de português, letras. Eu assumi a sala de leitura e estou na sala de leitura há 15 anos. Então, eu assumi muito rápido a sala de leitura. Eu sou a professora da sala de leitura; depois eu acessei para CP e aí fiquei muito tempo.

Entrevistadora: Isso num cargo só ou em dois?

S4: Acabei misturando depois, porque quando eu saio da sala de leitura com um cargo principal, eu entro com um cargo secundário, eu sempre fui sala de leitura nos dois cargos. Acho que depois dos três anos eu já fui para a sala de leitura. Dei pouca aula de português. Eu sou apaixonada pela sala de leitura. Eu acho que o melhor lugar da escola é a sala de leitura. Eu adoro aquele lugar. Então, depois eu fui CP durante muito tempo, trabalhei muito com a formação. Gosto disso. Eu acho que é o meu lugar. Aceitei, nesse período, o desafio de ser diretora de escola designada na escola em que eu era CP. Fui designada por quatro anos. E digo que lá eu me realizei como coordenadora sendo diretora porque aí eu bancava todos os meus sonhos. Tudo aquilo que a gente entendia como CP, a gente tinha a caEntrevistadora agora para fazer. Mas eu acho que eu sou CP mesmo. Eu só falei dessa questão administrativa porque, de fato, como você falou desse olhar administrativo, eu também tive. Mas também percebi que há diretores que são pedagógicos e diretores que são extremamente administrativos e isso reflete aqui também. Eu sou uma supervisora pedagógica, mas há colegas que são extremamente administrativos. Então, professora, professora da sala de leitura, coordenadora, um pouquinho diretora e supervisora agora. Essa é minha trajetória. Como supervisora, conta tudo: o tempo de designado. Acho que é o 6º ano.

Entrevistadora: S4, tem alguma coisa entre o ser supervisor e o fazer supervisor que você acha que você gostaria de acrescentar, que não foi contemplado nas perguntas?

S4: Não sei, talvez um pensamento assim, porque, embora a gente chegue aqui com toda essa experiência, a gente também está se constituindo como supervisor e isso é uma loucura. Acho que isso é o pulo do gato, porque, de fato, você chega aqui com uma bagagem muito grande, mas como encaixar essa bagagem e perceber que o seu lugar agora não é mais esse? Eu acho que é o principal desafio. Quando se constitui supervisor, você tem que tomar

cuidado. Embora eu diga que eu sou supervisora pedagógica, eu não posso ser a coordenadora pedagógica daquela unidade. Mas claro que eu tenho um olhar muito mais pedagógico para aquelas questões, que o colega que seja muito mais administrativo, que primeiro vai olhar assim: temos um problema, em que hora entrou, em que hora que saiu, onde estava. Eu, talvez, vou me preocupar com a atividade proposta, onde estavam, o que estamos fazendo com o tempo dessas crianças... Então é essa relação do que fomos e o que estamos nos constituindo. Eu acho que tem que ser bem pensado por nós mesmos. Talvez daqui a uns 10, 20 anos eu saiba.

Entrevistadora: Aí você já terá se aposentado e entrado alguém novo.

S4: Amém, amém, eu espero que a gente se aposente.

Entrevistadora: Obrigada!

S4: Foi um prazer, espero ter contribuído.

Entrevistadora: Bastante.

Supervisor Escolar S5 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Eu trouxe umas questões para a gente continuar nesse caminho de tentar identificar um perfil do supervisor, um pouco do que ele pensa e dos seus desafios. Eu vou fazer umas perguntas, e você, o mais espontaneamente possível, de acordo com o que você acredita, pensa, vai respondendo. Tudo bem?

S5: Ok.

Entrevistadora: Então, no seu trabalho, S5, quais ações você julga, como Supervisor Escolar, que são mais efetivas, que mais dão certo com as escolas? E para você, compreendendo o que é mais efetivo, quais são aquelas das quais você sente que dá conta?

S5: Então, como Supervisor Escolar, o que eu acredito, o que eu vejo, o que mais dá certo é quando eu chego na escola, no chão da escola, e consigo contribuir, junto com a equipe escolar, na resolução dos problemas das demandas escolares, que são muitas. Então, você chega na escola, vai com uma pauta, com uma demanda para trabalhar e você não consegue realizar porque surgem outras situações. Na escola, muitas coisas acontecem. Todos os dias são diversos atores que chegam lá. Enfim, é muita coisa que acontece todo dia e você não consegue, às vezes, dar conta do que planejou anteriormente para trabalhar junto com a equipe. Assim, eu me sinto realizado quando, lá no chão da escola, eu consigo, junto com a equipe, resolver algumas demandas que surgem no dia a dia. E eu acho que é esse o maior desafio da supervisão: trabalhar junto com as escolas e conseguir, junto com eles, dar conta de todas as questões, de todas as situações, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Eu acho que é isso, e o desafio é exatamente essa correria que a gente tem, que a gente faz, para conseguir resolver todas as questões que são muitas. São muitas visitas, muitos documentos na supervisão. Então, eu acho que esse é o maior desafio: você fica correndo sempre para dar conta de resolver tudo isso.

Entrevistadora: Tem o inesperado...

S5: Tem o inesperado. São essas questões e a gente aprende também bastante com isso, Entrevistadora, porque você não consegue resolver tudo o que você planeja. Como eu disse agora no começo, o inesperado sempre vem. Até aqui mesmo! "Ah, hoje eu vou pra DRE fazer isso, isso, isso". E aí, quando você chega, vem um diretor, alguém liga, vem pai, vem alguém da DRE. Então, são situações que, como é que eu diria, é um aprendizado constante.

Entrevistadora: E como que você lida com as coisas que você planeja para dar conta e acaba não dando?

S5: Você vai deixando para outro dia, porque você precisa. Se é algo que é necessário, que precisa de uma atenção ou de uma ação supervisora, se você não consegue resolver hoje, você tem que dar conta amanhã. Então, eu acho que tem a questão das prioridades, mesmo com toda essa questão de que tudo é importante. Tudo é importante, mas tem aquelas coisas que você consegue deixar para amanhã, consegue deixar para semana que vem, e tem outras que você não consegue. Por exemplo, entrega de algum documento que a escola precisa nos convênios. “Ah, precisa fazer isso hoje, porque o mês vai acabar”. Tem coisas que são mais urgentes, tem coisas que você consegue deixar para amanhã ou para a semana que vem e tem coisas que você tem que resolver de imediato. Então, se eu planejei alguma coisa e essa coisa pode ser deixada para amanhã, eu vou resolver aquilo que precisa ser feito hoje.

Entrevistadora: Em continuidade, falando um pouquinho da sua dinâmica de trabalho, como você organiza o seu cotidiano? O que toma mais tempo para você? Pensando numa organização estrutural mesmo, como é o seu dia, sua semana, seu mês? Como você se organiza? E, nessa sua organização, o que você acha que toma mais o seu tempo?

S5: Olha, a gente precisa sempre organizar a agenda do mês, para ver onde você vai em cada dia, porque tem as visitas, tem um expediente aqui em que a gente precisa despachar os documentos, precisa analisar. O que me toma mais tempo? Acho que tudo toma tempo. Não, tem uma coisa... acho que são as visitas que você precisa ir. Uma coisa que eu percebo é que o que toma muito tempo é fazer os termos de visita. Eu acho que é isso: organizar as pautas que são trabalhadas na nossa reunião, junto com a supervisão técnica, e trazer esses assuntos para o termo de visita, de modo que essas pautas resultem em conhecimento para a escola, porque eu acredito que não é só pegar a pauta que é trabalhada na reunião e colocar no termo, como se fossem assuntos soltos. Nenhum assunto é solto. Nenhuma pauta é solta. Elas precisam conversar entre si. E colocar isso no termo de visita, de modo que isso resulte em conhecimento, em orientação para as escolas. Eu acho que é o que toma bastante tempo. Tanto que, outro dia, eu estava falando: “Nossa, mas quando você vem para cá, para DRE, você acaba não refletindo tanto com seus pares, com seus colegas de trabalho porque muitas vezes você vai olhar, está fazendo o quê? Ah, estou fazendo termo da parceira. Está fazendo o quê? Ah, estou fazendo o termo da direta.” Então, você gasta muito tempo produzindo, fazendo os termos de visita. Não que isso não seja importante, porque uma vez que a gente precisa fazer as visitas, a gente tem que organizar esse termo de visita. No entanto, essa organização, para mim, toma bastante tempo, porque, justamente, como eu acabei de dizer, não é só colocar os assuntos e fazer como se fosse um...

Entrevistadora: Compilado.

S5: É. Precisa fazer com que eles conversem entre si e lá na ponta tragam algum resultado principal.

Entrevistadora: Vocês têm um modelo base ou cada um faz o seu?

S5: Existem os modelos. Você acaba trocando com alguns colegas, mas você dá a sua cara. Cada um tem um jeito de trabalhar. Assim, o interessante é que os assuntos acabam sendo os mesmos, mas o jeito como esses assuntos conversam com o supervisor e as equipes é que acaba sendo diferente.

Entrevistadora: Agora, mudando um pouquinho de foco, S5, e pensando no que a gente estava discutindo – questões mais práticas –, agora eu vou entrar no campo mais formativo. Se você fosse pensar uma formação para o Supervisor Escolar hoje – sei que está rolando aí agora, depois daquela autorização, um início de formação – mas, para você, S5, dentro das suas necessidades, qual você acha que deveria ser o foco de formação para a Supervisão Escolar?

S5: Olha, eu vejo sempre essa questão de formação para a supervisão como uma necessidade de pauta de assuntos que reflitam a prática do supervisor lá na escola. Assim, você acessa o cargo e aí você vira supervisor. Você era professor e, de repente, você vira supervisor, e aí você tem que ir para a escola, fazer as visitas, desenvolver as pautas, exercer uma prática supervisora. Um dia, você era professor, no outro, você é supervisor. Assim, não

existe formação para que você consiga... Eu diria, até mínimas formações para que você consiga, lá na escola e junto com as equipes, desenvolver uma ação supervisora que seja efetiva. Isso vai acontecendo à medida que você vai desenvolvendo a sua prática. Então, eu acho que uma formação, ou formações que vislumbassem estudos de casos, situações que envolvessem a realidade das escolas, os territórios... Não que a gente não possa fazer isso. A gente faz isso com uma autoformação, mas, se fosse algo mais direcionado, eu acho que contribuiria na nossa prática e na nossa formação enquanto Supervisor Escolar, também.

Entrevistadora: E esse modelo de formação, como você acha que deveria acontecer? Você acha que deveria ser para todo mundo? Livre? As pessoas decidem se querem participar ou não?

S5: Você diz essa nova, que está acontecendo, que foi instituída?

Entrevistadora: Essa que você entende como sendo o importante. Não estou nem falando dessa nova. Como você acha que deveria ser essa organização?

S5: Há diferentes situações. Há supervisoras que já não precisam mais, que já estão na estrada há bastante tempo. Há supervisores que acabaram de entrar. E há supervisores que estão há algum tempo, mas que também não sabem. Enfim, eu acho que deixar solto não dá; engessar demais também não pode, porque aí a gente tem o exemplo dessa que acabou de ser instituída, que é de livre escolha, mas que de livre escolha não tem nada. Então, eu acho que a formação parte da necessidade que o supervisor tem. Acho que ela deve ser oferecidas, num modelo em que você, acredito até que de maneira síncrona, você consiga realizar, porque, como eu disse, tem coisas que você precisa entender, precisa aprender, precisa estudar, mas nem todos têm as mesmas necessidades. Por isso, quando eu digo que se for um modelo mais flexível, de modo que todas as equipes, todos os supervisores consigam fazer; e até propiciar, de repente, encontros ou momentos em que possa existir um compartilhamento.

Entrevistadora: Um encontro.

S5: Encontros, compartilhamento das práticas, em que uns trocam com os outros, porque essa troca de experiências faz com que a gente cresça bastante. Há aqueles que tem mais experiência, certamente, já desenvolvem o trabalho há bastante tempo, já vivenciaram muitas coisas e, sem dúvida, você aprende quando você escuta, quando você convive, quando você vivencia, junto com os seus pares, as experiências acumuladas. Enfim, a questão de flexibilizar, eu acho que é sempre o melhor caminho para que você consiga desenvolver as tarefas que você tem que fazer enquanto supervisor e também se autoformar ou ter essa formação aí, no modelo mais flexível, para que você consiga dar conta de todas as demandas.

Entrevistadora: Agora, pensando num caráter mais relacional do supervisor com as políticas públicas, S5, como você compreende o papel do supervisor frente a essas políticas públicas da SME, e, numa gradação, SME, DRE, DIPED. Como você enxerga esse supervisor frente a essas políticas e quais os desafios que você percebe?

S5: Nós somos o elo, Entrevistadora. Nós somos aqueles que estão entre a SME, a DRE e as escolas. Então, eu vejo que nós somos agentes que contribuem para a implementação das políticas públicas ou das diretrizes da SME junto às escolas. Não tem outro jeito. É pegar o que a SME aponta ou tem como política pública e fazer com que isso chegue lá na ponta, e seja desenvolvido da melhor maneira possível, percebendo, buscando sempre verificar as condições e as especificidades da escola. Tem coisas que não dá para acontecer e nisso eu não estou dizendo que essa política não tenha que ser implementada. Mas, assim, nós somos a ponte entre a SME, a DRE e as escolas na implementação dessas políticas.

Entrevistadora: Mas, nesta relação do Supervisor Escolar com essas políticas, você entende que há um diálogo? Qual é sua percepção?

S5: Da SME com as escolas?

Entrevistadora: Com o supervisor, para que faça essa ponte com essa escola.

S5: Há um diálogo, mas esse diálogo é falho, porque, na maioria das vezes, as coisas já vêm prontas. Existe uma dinâmica de envio de minutas, antecipadamente, para que a gente possa ver, possa fazer alguns apontamentos, mas geralmente os apontamentos são naqueles pontos mais frágeis, porque...

Entrevistadora: Na questão conceitual.

S5: É, acho que a questão conceitual que está posta no documento ou na instrução não muda. Então, o que se permite fazer é só naqueles pontos que não são tão importantes. E o diálogo, eu acho que se dá dessa maneira. Então, você pega isso depois que é feito e você precisa implementar junto às escolas ou fazer com que eles desenhem isso. Eu acho que nós somos um link entre SME, DRE e escola na implementação das políticas.

Entrevistadora: E a relação com DIPED, essa parte mais formativa, COPED, como você...?

S5: Do supervisor ou em relação às escolas? Eu acho frágil.

Entrevistadora: Do supervisor com esses setores, para ter uma relação com as escolas.

S5: Uma relação frágil. Eu acho frágil, sim. Eu estou aqui há um ano – hoje completa exatamente um ano – e eu não tenho vivenciado essas formações. Eu não sei até que ponto isso chega efetivamente lá na ponta. Existem formações, tem o estabelecimento de comunicação, obviamente que tem.

Entrevistadora: Mas que passa pela supervisão ou vai direto?

S5: Vai direto. Pelo menos eu não tenho conhecimento de supervisores serem inseridos, discutirem junto essas pautas. Eu acho que seria extremamente necessário que houvesse o estudo de pautas, uma vez que nós, enquanto supervisores que estamos em visita às escolas, frequentemente, pelo menos uma ou duas vezes ao mês, conhecemos um pouco mais das necessidades da escola e às vezes eles até comentam: “olha, seria interessante que fosse trabalhado tal assunto, tal pauta”. Então, eu acredito que seria interessante se houvesse essa comunicação entre DIPED e supervisão, na construção das pautas formativas, para atender às necessidades das escolas. Na maioria das vezes, eu acho que isso é um pouco frágil, é meio deficitário esse diálogo, não sei se da supervisão para a DIPED ou da DIPED para a supervisão. Tem também a supervisão técnica – a supervisão, porque agora não é mais supervisão técnica. A supervisora faz esse link, até conversa, mas ainda existe uma certa dificuldade, pelo menos nesta DRE. Eu estou falando deste um ano em que eu estou aqui. Ainda existe essa dificuldade de comunicação da Supervisão Escolar com a DIPED na execução de pautas formativas para levar para as escolas.

Entrevistadora: Em relação a essas políticas públicas que chegam, quando você, enquanto Supervisor Escolar, percebe que é uma implementação de uma política díspar, que não converge, como você se posiciona em relação a isso?

S5: Olha, eu vou ser bem sincero. Não tem como. Somos parte de um sistema. Há muitas coisas que a gente não concorda, mas a gente não pode se negar a fazer. Então, entre essa questão de discordar de algo e deixar de fazer, tem sempre um meio termo. Você precisa entender o que está sendo proposto. Seja uma instrução normativa, uma lei, um decreto, o que quer que seja, que venha para ser implementado em política pública para a rede, você precisa entender. Esse é o nosso papel, o que é proposto, perceber as nossas escolas como ímpares, porque cada uma está dentro de um território e elas têm as suas especificidades. E a gente precisa verificar o que cabe para cada escola e desenvolver da melhor maneira possível, perceber o que foi proposto e como a escola consegue desenvolver. Aí é onde entra a Supervisão Escolar: verificar se há dificuldade, porque tem. Existem muitas dificuldades. Vou até dar um exemplo: a lei é bem clara quando diz alfabetizar as crianças até o final do segundo ano. Aí, quando você chega na escola, percebe que isso não acontece na sua efetividade. Nem sempre, ao final do segundo ano, as crianças estão alfabetizadas, e você precisa fazer uma análise conjuntural: Por que não foi? O que está acontecendo? Quais são as dificuldades? E aí é onde a política existente, precisa ser implementada. Só que existem

os dificultadores, o que vem no meio do caminho? Em todas as situações que acontecem, há professores? Os professores fazem JEIF? Eles têm formação? Eles participam da formação da Cidade? Então, tem uma série de questões que contribuem para que a efetivação dessa política não aconteça efetivamente. Então, é nessa parte que a gente entra. Há mais o quando, o como. Quando existe essa política para ser implementada na escola e quando tem a dificuldade, qual é o seu papel? Acho que é esse, verificar junto com as equipes quais são os problemas, se eles são segmentais ou se eles são estruturais, porque, se são estruturais, a gente não consegue dar conta sozinho, nem a escola, nem a supervisão, nem a DRE. Tem que ser o conjunto de todas essas instituições, para fazer com que a coisa aconteça. Se é segmental, eu vou lá no segmento e resolvo.

Entrevistadora: Sim.

S5: Acredito que acaba sendo mais fácil, mas quando se fala de uma rede tão grande como é a nossa, existem problemas estruturais e problemas segmentais que dificultam a implementação dessas políticas. O que cabe a nós? Perceber as escolas do nosso setor, verificar as principais dificuldades que elas têm, quais são as dificuldades das equipes... E quando eu falo dificuldades das equipes é na questão estrutural, para buscar a DRE, junto às equipes da DRE e até estabelecendo comunicação com a SME, se for o caso, para tentar dar o suporte que as nossas escolas precisam, tentar fazer com que as coisas caminhem minimamente bem, para que, no final, os resultados sejam sempre e cada vez mais positivos para as crianças, para os estudantes.

Entrevistadora: Agora, uma questão mais relacional. Como você constrói sua relação com seus pares supervisores? Como você entende essa relação? E com os gestores das unidades? Como você sente que é sua relação com os colegas e com as equipes?

S5: Vai ser bem clichê a resposta. A minha relação, o modo como eu lido tanto com os colegas quanto com as equipes nas escolas é sempre do modo mais democrático possível. É sempre nessa busca de entender o que é para fazer, quais são as dificuldades que existem para que isso seja feito, e tentar, junto com eles, buscar possibilidades para resolver, porque existem muitas coisas que têm que ser feitas, todos os dias, nas escolas. São muitas demandas, mas muitas vezes existem as dúvidas também. Então, a relação que eu procuro construir, tanto nas escolas como com os meus pares aqui, é de busca mesmo, de dividir as angústias, de perguntar bastante, de correr atrás para entender, porque, como a gente precisa prestar esse suporte para as escolas, muitas dúvidas aparecem e é nessa hora que, se você não tem uma boa relação com os pares, você também já vai ter um dificultador.

Entrevistadora: Não se caminha sozinho.

S5: Inclusive para desenvolver essa ação, porque você não caminha sozinho. Então, é uma relação que eu diria que é democrática, flexível, de busca, de aprendizagem, de compartilhamento de experiências também, porque, por mais que você tenha dificuldade, você também tem saberes e você adquiriu esses saberes ao longo da sua caminhada. Ninguém, completamente, sabe de tudo, mas também não é desprovido de saberes, de conhecimentos. Então, eu acho que a minha ação é de compartilhamento de práticas, de conhecimentos, principalmente junto com as equipes. É o que eu sempre falo: estou lá, em relação, para ajudar.

Entrevistadora: E você acha que a sua relação com os colegas é bacana?

S5: Estou lá para tentar resolver junto com eles, jamais, sob hipótese alguma, é numa situação de hierarquia.

Entrevistadora: O cargo carrega, culturalmente, essa coisa do medo, do poder da caEntrevistadora.

S5: Mas eu não, eu não tenho isso, e não vejo isso na questão do Supervisor Escolar. E, mesmo que exista essa investidura, não sei se é essa palavra, de uma hierarquia ou de uma falsa hierarquia, que dá ao supervisor esse poder, eu não acho que é isso que faz com que

ele consiga resolver ou encaminhar as situações. Eu acho que você tem que se pôr no mesmo lugar mesmo porque você também é gestor. Se a escola não vai bem, vai sobrar para você também, porque você é o supervisor da escola. Então, você precisa encaminhar, precisa orientar, precisa entender a dificuldade e subsidiar o diretor, para que ele consiga dar conta de resolver o problema. Enfim, eu acho que eu estou para resolver junto com eles. Acho que é isso que cabe a mim enquanto supervisor. Você tinha feito uma pergunta que eu não sei se eu respondi: como é a minha relação aqui...

Entrevistadora: Com os colegas.

S5: Eu acho que é boa, é de troca.

Entrevistadora: E você acha que consegue dialogar com todos?

S5: A Supervisão Escolar é assim. Eu não sei se acontece com você na DRE em que você trabalha, mas, por exemplo, tem uma coisa – isso seria tão legal se pudesse de repente constar no seu... – que é assim: existem bolhas na Supervisão Escolar, bolhas que às vezes são impermeáveis. Mas não sei se é algo da Supervisão Escolar da Cidade de São Paulo, não sei se isso acontece em toda a Cidade, mas é algo que eu acho que é um dificultador. Por exemplo, quando você vai fazer as comissões, já existem aquelas que foram formadas desde que eles estão juntos, que você nunca consegue trocar, numa situação, por exemplo, de um processo. O processo não é do supervisor, o processo é da escola, o processo é da rede, o processo existiu ou existe por uma dificuldade ocasionada ou por situações que aconteceram no território, com funcionários, ou até com alunos. Enfim, então, ela não pertence ao supervisor e aí seria muito legal se não existisse essa formatação de sempre os mesmos, sabe, ou sempre as mesmas escolas. Então, você troca, mas troca de maneira superficial. Você troca com todo mundo, você conversa com todas as pessoas, mas há pessoas com as quais você não consegue fazer essa troca de experiências mais a fundo, por conta dessa impermeabilidade que já existe, em que você não consegue chegar.

Entrevistadora: Vai além de um encontro de afinidades.

S5: Sim, exatamente.

Entrevistadora: Porque geralmente as pessoas se agrupam por afinidades.

S5: Mas você usou uma palavra, assim: grupo de afinidade. Mas nem sempre é esse grupo de afinidade porque quem disse que eu não sou uma pessoa afim, por exemplo, se nunca existiu a possibilidade dessa troca? Então, assim, como é que eu percebo esta afinidade? Porque eu já estou lá e aí eu me junto com as pessoas que eu acho que são mais parecidas comigo ou que pensam um pouco igual. É você perceber as pessoas que pensam diferente, trocar ideias com elas e dessas ideias diferentes surgir algo novo. Eu acredito nisso. Eu não estou falando bobagem, eu acredito nisso. É claro que é mais confortável trabalhar com aquelas pessoas que a gente, entre aspas, gosta mais ou acha que gosta mais. Mas, enfim, é isso.

Entrevistadora: Tem alguma coisa, que eu não perguntei, que você acha que, no seu cargo de Supervisor Escolar, vale a pena acrescentar?

S5: Não, eu só vou responder às perguntas que a senhora fez.

Entrevistadora: Então, obrigada.

S5: De nada, Entrevistadora, foi um prazer.

Entrevistadora: Acho que a sua contribuição foi riquíssima.

Supervisora Escolar S6 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: S6, hoje a gente vai continuar falando um pouquinho do perfil desse

profissional. Eu vou fazer algumas perguntas e aí você vai respondendo, o mais fiel possível à sua realidade e às suas impressões, colocando o que pensa a respeito. Então, a primeira pergunta: que ações desenvolvidas pelo Supervisor Escolar você considera mais efetivas, que dão mais certo junto às escolas? Considerando essas ações, você acha que é possível dar conta do que você precisa fazer como supervisora escolar?

S6: Acho que o trabalho do supervisor demanda muito tempo, é grande. Eu vou falar da minha vivência. Eu tenho 11 escolas. O MOVA é tranquilo, mas o que me demanda muito tempo é desenvolver os termos de visita. Eu acho que gasto muito tempo com isso, principalmente com as escolas da rede direta: montar o termo, o que eu vou abordar. Muitas vezes, a gente monta o termo, monta o trabalho e, chegando lá, a gente não consegue dar conta, porque vem outras demandas. Então, acho que isso é um problema que eu venho enfrentando neste meu segundo ano de supervisão. Eu vejo que, quando a gente entra na unidade, o diretor já vem com umas queixas, com perguntas.

Entrevistadora: Uma pauta dele.

S6: Uma pauta dele e, às vezes, a nossa fica ali, meio que suprimida, escondidinha. Eu acho que uma visita mensal é pouca para você conseguir desenvolver tudo. Muitas vezes, a gente usa o telefone, usa WhatsApp, até mesmo fora do horário, para atender as escolas. Às vezes, a gente já terminou o horário das 4 ou 5 horas e as escolas continuam ligando, pedindo orientação. Então, eu acho que é assim, uma opinião minha. Eu, geralmente, vou na direta uma vez por mês, mas eu sei que é pouco. Primeiro, eu priorizo as parceiras; aí, depois, eu vou lá nas diretas, para tentar dar esse suporte.

Entrevistadora: Em todas as escolas você vai uma vez por mês?

S6: Uma vez por mês, porque ir só no bimestre na direta, eu acho que não é eficiente. Eles vivem ligando, vão no plantão, mas eu acho ideal o supervisor estar junto à escola, fazendo essa parceria, em dois momentos. Acho que em um momento administrativo com o diretor e os CPs e outro momento só com DRE. Eu acho que junto não dá. Eu acho melhor, às vezes, fazer separado, para tentar dialogar, para tentar ajudar.

Entrevistadora: O que você faz, que você acha efetivo, que tem dado certo?

S6: Eu acho que na visita tem a acolhida. Eu acho que é importante estar ouvindo o diretor, os CPs. Você pensa e depois dessa acolhida, de ser ouvinte nesse primeiro momento, dá os encaminhamentos. Acho que isso surtiu efeito no ano passado.

Entrevistadora: Mesmo sendo questões emergenciais?

S6: Mesmo sendo questões emergenciais. Eu acho que, se o diretor ou CP ligou, você tem que retornar. Eu acho que você tem que dar um feedback. Às vezes, as questões são emergenciais, então, tem que ser no momento, não deixar para o dia seguinte.

Entrevistadora: Quando eu pergunto se é possível dar conta dessas ações, você sente que dá conta ou é aquilo que você falou, tem um tempo pequeno?

S6: Eu acho que algumas ações, igual à que eu vivenciei no ano passado, a gente consegue dar conta por telefone ou por e-mail. Agora, quando são emergenciais, muitas delas eu prefiro ir logo, eu prefiro estar junto com os gestores.

Entrevistadora: Agora a gente vai para a segunda pergunta. Eu queria que você me explicasse um pouquinho como é a sua rotina de trabalho, um dia de trabalho na supervisão. Como você organiza o seu tempo, seu calendário, a sua rotina diária? Ou você faz um planejamento mensal? Como você faz? E o que demanda mais tempo?

S6: Geralmente, quando está terminando o mês, eu pego o calendário e coloco lá os plantões, a visita do MOVA, quais unidades eu gostaria de ir primeiro. Geralmente, eu começo com as parceiras e depois as diretas. Eu perdi a outra pergunta que você fez...

Entrevistadora: Como você organiza?

S6: Sim, então, coloco em calendário. Na última semana, já organizo o calendário do mês seguinte.

Entrevistadora: E o que você acha que exige mais esforço e tempo para dar conta desse mês?

S6: Fazer os termos. Eu acho que, para fazer o termo, gasta-se muito tempo. Até porque você tem que pegar a demanda do mês, o que foi discutido na reunião de supervisão. Aí você vai montar o seu termo, baseado nas orientações da supervisora técnica. Eu acho que se gasta muito tempo para montar o termo.

Entrevistadora: Cada um faz o seu?

S6: Cada um faz o seu. Às vezes, o que acontece é que, para uma colega que não conseguiu fazer o termo, é passado um como sugestão de uso. Mas eu acho que se gasta muito tempo fazendo o termo de visita.

Entrevistadora: Deixa eu perguntar...

S6: Outra coisa antes de você falar. Oitiva, PA eu acho que também é uma demanda. O ano passado, só para ilustrar, a gente ficou com um PA durante uns três meses, porque a gente teve que ouvir muitas pessoas. Ele era muito denso. Envolveu muita pesquisa de legislação. Então, eu acho que tem a questão do PA para o supervisor. Também acho que demanda muito tempo.

Entrevistadora: Oi, S6, aproveitando: como foi a sua formação anterior?

S6: Comecei como professora de biologia, de ciências em 1999. Entrei na prefeitura como professora de ciências efetiva, aí depois eu fui assistente de diretor de escola em um período, voltei para a sala de aula porque eu não estava gostando muito daquela função. Depois, eu fiquei CP um tempo e agora estou no segundo ano de supervisão. Mas eu entrei na rede como professora de ciências.

Entrevistadora: Voltando à pergunta da organização do tempo, você é do tipo de supervisora que tem a prática de fazer reunião de setor?

S6: Sim, nós fizemos a reunião de setor em fevereiro.

Entrevistadora: Pergunto, porque há pessoas que fazem e pessoas que não fazem.

S6: Isso, nós fizemos em fevereiro com as diretas e primeiro de março com as parceiras. Eu acho que a reunião do setor, quando vem o diretor ou coordenador, ajuda a qualificar o trabalho, mas eu percebo que, depois da reunião do setor, com as minhas escolas este ano, eles querem que o supervisor vá em loco.

Entrevistadora: Só a reunião não dá conta.

S6: Só a reunião não dá conta. Por mais que tenha os subsídios, tenha as orientações, os documentos que ajudam nessa questão da legislação, eu percebo que o diretor quer o supervisor na escola. Essa é minha percepção.

Entrevistadora: S6, você acha que a sua experiência anterior tem facilitado na sua ação como supervisora?

S6: Eu tenho 23 anos de prefeitura e 30 anos de Estado. Eu acho que sim.

Entrevistadora: Como professora?

S6: Como professora, eu já fui coordenadora no Estado um bom tempo. Eu acho que, na minha vivência nas escolas, eu tive diretores que seguiam a legislação, diretores que se preocupavam em reunir, fazer reunião com a gente, reunião pedagógica com a gente, o diretor junto com os professores. Eu acho que isso eu trago para a minha vivência hoje, trago a questão da parceria do diálogo.

Entrevistadora: De boas práticas?

S6: De boas práticas. Eu acho que, como eu tenho a vivência mais de coordenador às vezes me falta um pouquinho da vivência do diretor, da prática do diretor. Então, eu estou me apropriando ainda de algumas demandas porque, quando eu fui à DRE, foi em 2004, 2003. Então, está muito distante.

Entrevistadora: Muita coisa mudou.

S6: Muita coisa mudou, mas o que eu trago para a supervisão são as minhas vivências, enquanto professor, enquanto CP.

Entrevistadora: Mudando um pouquinho de foco, se você fosse pensar numa formação para os supervisores escolares, hoje, quais focos de formação você acha que lhe corresponderia?

S6: Eu acho que é essa questão do trabalho do diretor. Não sei se poderia pensar assim, mas eu acho que tem muitas coisas que o diretor... Coisa que eu não mexo que eu acho que eu deveria conhecer. SIGPEC, eu acho que seria interessante. Não tenho essa experiência. Todas as vezes que eu tenho dúvida, eu vou no setor e pergunto. Eu acho que se eu tivesse essa possibilidade de algum sistema, sabe, da vivência do diretor.

Entrevistadora: Burocrático.

S6: Burocrático. Isso mesmo. APM, acho que seria interessante.

Entrevistadora: E qual metodologia você acha que tinha que ser adotada para esse processo formativo?

S6: Presencial, com muito diálogo com os setores da DRE. Talvez para quem já foi diretor é muito mais fácil, já tem essa noção.

Entrevistadora: Então, seria algo meio opcional, não para todo mundo?

S6: Não para todo mundo. Deveria ser para quem quisesse. Eu, talvez até participando de uma reunião com os próprios diretores, numa reunião mensal lá com o setor. Talvez seria esse o caminho.

Entrevistadora: Então, dentro do seu fazer, é o que você vê mais dificuldades?

S6: Isso mesmo. Uma outra dificuldade também que eu vejo, não sei se cabe, eu acho que é questão também de hábito: é trabalhar muito na rua, sair para as visitas. Eu fico um pouco insegura. Eu tenho um pouco de medo. Onde eu vou estacionar? Eu posso deixar o carro ali? Por exemplo, eu fui a uma escola em que eu não podia deixar o carro na frente da casa de uma pessoa porque o dono não gostava, e não era guia rebaixada. Então, às vezes, eu sinto que a gente corre risco. Geralmente eu vou na visita de manhã, no horário de entrada. Então, se a escola abre às 7, 7h10, eu estou lá no portão já, e aí eu vou tentando achar um lugar para deixar o carro, para não correr tanto risco.

Entrevistadora: Uma coisa de segurança pessoal.

S6: Segurança pessoal. Eu já fui seguida duas vezes. Já fui ameaçada no trânsito. Eu aprendi que, no meu caso, eu devo chegar cedo. Então, fazer a supervisão também invoca a questão de eu me sentir segura. Eu chego cedo, olho no entorno, estaciono o carro. Eu já sei que a escola está com a porta aberta, aí eu entro.

Entrevistadora: Eu sou assim também.

S6: É, às 7 horas, eu já estou no portão.

Entrevistadora: S6, a gente falou de formação. Agora, a gente vai mudar um pouquinho de foco de novo. Como você compreende o papel do Supervisor Escolar em relação às políticas públicas que chegam da SME? E aí a pergunta é: como você compreende o papel do supervisor frente a essas políticas públicas vindas da SME, DRE e COPED? Como você entende essa relação?

S6: Olha, o que eu vejo é que a SME, muitas vezes, manda documento de última hora. A

gente espera que o documento seja, por exemplo, no começo de dezembro e é publicado no final de dezembro. Muitas vezes, alguns documentos têm duplo sentido, uma interpretação dúbia e aí dificulta o nosso trabalho, porque tem que ficar pedindo para a assessoria jurídica. O documento tem que voltar para a COPED, para a SME, para que seja mais fácil para a gente interpretá-lo. Então, eles vão lá refazer o documento. Eu vejo que COPED, SME e DRE precisam se alinhar nas propostas, nas políticas públicas. Não sei se cabe nessa resposta, mas eu vejo que nossos supervisores recebem o documento ou a instrução normativa e “cumpra-se”. É assim que eu vejo, e a gente às vezes tem dúvidas.

Entrevistadora: Não tem diálogo.

S6: Não, eu acho que SME e COPED estão um pouco distantes no diálogo com a DRE.

Entrevistadora: E a DRE com vocês?

S6: Eu acho que, com a DRE, a gente procura estabelecer as parcerias, e eu acho a nossa dirigente aberta ao diálogo, tanto que a gente tem as reuniões de supervisão de quinta-feira e, muitas vezes, ela participa dessas reuniões. A gente fala as nossas angústias, as nossas queixas e ela, junto com a supervisora técnica, leva também essa demanda.

Entrevistadora: Mas você sente que tem um retorno?

S6: Eu acho que demora muito o retorno.

Entrevistadora: Frente a essas políticas públicas que chegam e que geralmente são díspares – você mesma disse que, às vezes, ou demora ou não comunga –, como você sente a sua interpretação e como você se posiciona diante disso?

S6: Olha, quando eu vou falar da minha vivência, quando eu tenho dificuldade para entender alguma coisa, sempre peço ajuda aos pares. Então, eu vou pedir ajuda para os colegas. Não tenho vergonha de falar. Eu não sei, não estou entendendo e, muitas vezes, se eu não tenho uma resposta, eu pergunto para a supervisora técnica e, algumas vezes, eu ligo para o sindicato.

Entrevistadora: Mas, sempre no campo da interpretação?

S6: Isso, no campo da interpretação. Eu não costumo tomar uma decisão antes de verificar a legislação. Então, pergunto para os meus pares.

Entrevistadora: E o seu posicionamento diante disso: você interpretou, viu que há algo... Como você se posiciona diante disso?

S6: Se eu não tenho dúvidas, já vou para ação. Se eu tenho dúvida... Eu tenho a vivência em EMEF. A vivência com outros colegas ajuda bastante. Então, assim, quando eu não tenho dúvida, eu sei que está correto, eu já vou para a ação. Se eu não tenho certeza, eu dou uma recuada, vou na legislação, vou estudar mais, vou perguntar. Acho que é isso.

Entrevistadora: Uma última pergunta: como você constrói a sua relação com os seus pares, com os outros supervisores e com os gestores das unidades?

S6: Olha, com os supervisores, no ano passado, fui muito bem acolhida, porque conheço a maioria deles.

Entrevistadora: Você é da região?

S6: Sou da região, então, já tinha contato com eles, com vários setores da DRE. Não vejo tanto problema. Acho que é questão de parceria mesmo, de muito respeito. Qual é a outra pergunta?

Entrevistadora: Com os colegas e com os gestores.

S6: Com os gestores é, geralmente, quando eu vou nas escolas. Eu também sempre falo que a minha visita é de parceria, não é de fiscalização. Eu não vou lá para fiscalizar, vou lá para ajudar, para melhorar o espaço e pensar nas aprendizagens, no bem-estar de todos. Então, eu já começo com essa fala de parceria. Acho que isso ajuda bastante e estou sempre ouvindo

o gestor, sempre chamando para conversar, para um diálogo. Falando da legislação, eu acho que esse é o papel do supervisor: não apontar o dedo.

Entrevistadora: Intimidar.

S6: Não intimidar. Acho que o caminho é da parceria e de muito respeito.

Entrevistadora: E você sente que tem dado certo?

S6: Eu sinto que está dando certo.

Entrevistadora: Você conseguiu pegar o mesmo setor?

S6: Não, eu troquei, porque lá era muito longe para mim, era Vargem Grande. Então, estava difícil para eu acumular, porque eu acumulo com o Estado. Eu tenho jornada reduzida no Estado. Se não fosse a distância, eu ficaria lá onde eu estava, porque estava dando certo, mas eu troquei de setor neste ano.

Entrevistadora: S6, só para finalizar: você acha que tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre ser, estar supervisora, sobre sua vivência, que a gente não discutiu?

S6: Olha, eu vou falar minha opinião: ser supervisor, estar supervisor é difícil.

Entrevistadora: Você se sente bem?

S6: No ano passado, como eu falei para você, eu não me sentia bem. Eu me sentia muito perdida no começo. Eu comecei a gostar mesmo lá para o final do ano, setembro, outubro. Eu falei: "Ah, agora já estou começando a entender como funciona este trabalho". Neste ano, eu estou me sentindo mais tranquila no fazer da supervisão. Eu estou me sentindo mais empoderada, entendeu. Mas, mesmo assim, sempre aparece alguma coisa que você nunca vivenciou.

Entrevistadora: O inédito!

S6: Sim, o inédito, e aí você vai no ano passado... Eu tive, não sei se você vai poder colocar isso no seu relatório, mas eu tive professor preso.

Entrevistadora: Nossa, sério?

S6: Eu tive, na minha primeira vivência, no primeiro ano, professor que foi preso. Eu tive TCM em duas escolas, problemas com uma parceira. Não sei se você pode colocar aí, mas assim, de escutar coisas na escola que me deixavam com medo, de risco de morte mesmo.

Entrevistadora: Acho que isso é importante. Com certeza, essas coisas impactam no nosso agir, no nosso fazer.

S6: Sim, tanto que nas três ou quatro últimas visitas desta unidade, eu não conseguia ir sozinha, com medo, entendeu. Então, sempre tinha um supervisor ou alguém lá da DRE que ia comigo, o motorista da DRE, para eu não ir sozinha, porque, no que eu vivenciei, as falas eram carregadas de ameaça, ameaça de morte.

Entrevistadora: Meu Deus, S6.

S6: Então, isso fez eu refletir bastante e, todas as vezes, quando eu chego numa unidade, não importa a unidade, foi o que eu falei, eu vou cedo, olho no entorno, estaciono o carro com segurança, aí eu saio, entendeu. Quando estou dentro da unidade, eu consigo trabalhar mais sossegada, mas o que eu vivi no ano passado, eu não desejo para ninguém, medo de morte mesmo, risco de morte.

Entrevistadora: Mas da região ou de pessoas de dentro da própria instituição?

S6: Da unidade escolar, pessoa da unidade escolar. Então, assim, eu aprendi muito. No primeiro ano, aprendi demais que tem que tomar cuidado com o que fala, tomar cuidado com as pessoas que estão lá dentro na unidade, porque você não conhece. Você está ali para fazer o seu trabalho e você não é amigo, você é colega de trabalho. Então, assim, eu não desejo para ninguém o que eu passei no ano passado, nesta unidade, que era um CEI

parceiro. Depois desse episódio, neste ano estou muito mais tranquila. Estou mais feliz, estou mais pé no chão e eu sei o tempo da visita. Então, se eu chego lá às 7h30, por exemplo, eu sei que até as 12h, 13h, tenho que sair, porque já deu meu tempo. Então, eu procuro não ficar o dia inteiro na escola. Eu percebo que as pessoas ficam incomodadas principalmente a rede parceira, não sei se você pode colocar isso. Eu percebo que eles se incomodam com a presença do supervisor na unidade.

Entrevistadora: É porque não é uma relação de confiança ainda.

S6: Não, não é uma relação de confiança. Eles acham que a gente está indo lá só para cobrar. É também para cobrar, porque tem as crianças ali que merecem tudo de melhor.

Entrevistadora: Eu sempre parto do pressuposto que quando existe uma desconfiança é porque algo não está direito.

S6: Eu também penso isso.

Entrevistadora: Porque, quando a gente está tranquilo, não tem o porquê.

S6: Não tem o porquê. Quando tem uma desconfiança é porque alguma coisa ali não está de acordo com a legislação, está errado. Então, neste ano, eu parto desse princípio, que eu tenho que, às vezes, diminuir o horário da visita, pensando na minha segurança também, no sair da escola. Tanto que, muitas vezes, quando eu vou sair, eu já penso no horário em que eu estou saindo, e quem está me levando no portão, devido a tudo o que eu vivenciei no ano passado. Então, para mim, o medo foi muito maior do que pensar só no trabalho. Passei a pensar na vida.

Entrevistadora: Vai além do profissional.

S6: Sim, vai além do profissional.

Entrevistadora: Então, S6, era isso. Obrigada.

S6: Obrigada você.

Supervisora Escolar S7 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Então, Fe, eu vou fazer algumas perguntas para você, com o objetivo de mapear o perfil desse supervisor, que é esse grupo aqui que está na rede hoje, do último concurso. Fizemos aquela proposta inicial no coletivo. Agora, vou tentar compreender um pouquinho da cabeça de cada um. Você responde do jeito mais sincero, mais espontâneo, mais próximo da sua prática, do que você acredita. São sete perguntas.

S7: Está bem!

Entrevistadora: Mas aí você vai falando... Se precisar retomar qualquer coisa, você me avisa. Então, como supervisora escolar, que ações você realiza, e que você entende que são as mais efetivas junto das escolas? O que dá mais certo? Dentro dessa compreensão sobre o que mais dá certo, você sente que dá conta dessas ações?

S7: Deixe-me pensar aqui. O que dá mais certo? Eu acho que o que dá mais certo, mas também a longo prazo, são as visitas com uma pauta mais formativa, diria até mais pedagógica. É porque naquelas visitas de rotina que a gente faz, é sempre ali aquela questão do bombeiro apagando incêndio ou meramente informando, cobrando. Não adianta você ficar horas ali conversando, conversando, conversando. Deixa termo, mas as coisas não mudam; não tem efeito. Então, é extremamente cansativa inclusive quando a gente tem pautas meramente administrativas e longas. "Ó, tem que fazer isso até tal dia, tem que fazer tal coisa até tal dia". Eu gosto de reunir, fazer reunião *on-line* e falar uma vez só.

Entrevistadora: De tão cansativa que é.

S7: Porque é cansativo. Eu sei que a gente fala, deixa escrito, põe em termo e eles continuam com as mesmas dúvidas ou cometem os mesmos erros. Repete para mim a pergunta, por favor. Acho que eu fugi.

Entrevistadora: O que você entende como mais efetivo nessa ação supervisora? E disso que você entende como mais efetivo, o que mais dá certo? Dentro do que você entende como mais efetivo ali no seu rol de atribuições, se você sente, o que você entende como mais efetivo e se você sente que dá conta desse efetivo.

S7: Entre todas as ações, acho que é isso, quando eu consigo estabelecer uma pauta formativa.

Entrevistadora: Você sente que dá conta dessa pauta formativa?

S7: Não como eu gostaria, porque a gente tem uma demanda tão complexa e ela muda todos os dias. Por exemplo, para fazer uma pauta formativa fisicamente, emocionalmente, e para ter qualidade, eu tenho que fazer uma unidade por dia, dedicar-me àquela unidade, e nós já tivemos, inclusive, uma diretora regional que ela achava um absurdo você fazer uma escola só num dia. Você tinha que fazer uma de manhã e uma à tarde. Com isso, cai muito a qualidade.

Entrevistadora: Mas ela tinha isso?

S7: Então, ela não chegou a colocar, mas ouvia-se comentários desse nível: “Como assim, só faz uma unidade por dia. Está fazendo o quê”. Não comigo, mas eu ouvi de outros. Eu não consigo ser uma supervisora que chega só com o termo pronto informativo. Eu até falo: “nossa, eu tenho que aprender a ser mais rápida porque é para mim, tenho que ter essa qualidade”. Então, quando você tem esse tempo? Se eu dou conta? Não, porque, às vezes, você pensa ali numa pauta formativa. O que eu mais gosto, por exemplo, é o dia que eu falo para os diretores e ADs. “Hoje eu vou falar só com os CPs, vocês não me atravessem, a não ser...”. Só que sempre tem demanda administrativa. Eles estão sempre com uma série de dúvidas. Então, assim, a ação, entre todas as nossas atribuições, é orientar, e é também esse caráter fiscalizador, porque a legislação da prefeitura nos põe muito isso. Já teve dias de eu perder praticamente meio período de uma visita numa EMEF fazendo baixa de bens. Espalharam tudo no pátio, de anos que estava lá, e eu fiquei vendo uma tonelada de teclados, falando isso: “aí nem precisava dar baixa” ... aquele monte de radinho. Então, assim, perdendo um tempo superimportante, por exemplo, de acompanhamento das aprendizagens, de falar com CPs, de acompanhar projetos nesse tipo de ação. Para mim, a ação que mais dá certo é a formativa, mas a supervisão trabalha muito na emergência, informando e orientando a partir de uma demanda que a escola traz ali de urgência. Foi uma situação mal resolvida entre estudantes com o município, entre gestão e professores. A gente está sempre mais nessa ação, mas eu gostaria de ter mais tempo efetivo para essas pautas formativas porque aí a gente vê resultado. Por exemplo, a rede parceira tem uma troca muito grande de equipe gestora, principalmente coordenação. Eu percebo que, por exemplo, eu já fiquei dois anos, agora vai ser o terceiro ano, no mesmo setor, fazendo essas pautas formativas, principalmente com as CPs, mas com a diretora também. Eu percebo que elas foram qualificando os tempos, os materiais. Às vezes, a gente tem uma dificuldade ali, que vem da própria entidade que trabalha de uma forma engessada, mesmo assim vamos lá porque esse planejamento mensal, colado ali na porta, não dá. Então, a ação que eu mais gosto é essa ação formativa. Eu acho que é a que mais reverbera positivamente. Respondendo a outra pergunta: não, eu não tenho o tempo de fazer como eu gostaria. Eu não dou conta de fazer como eu gostaria, devido às outras demandas, como os processos que não param de chegar, e-mail que a gente tem que responder o tempo inteiro, denúncias. Então, reduz muito essa qualidade.

Entrevistadora: Falando um pouquinho dessa qualidade do seu trabalho, como você organiza o seu tempo? Eu gostaria que você falasse um pouco como é um dia seu de trabalho, uma semana, um mês. Como você se planeja?

S7: Um dos desafios da supervisão para mim é estabelecer a rotina. Eu sou virginiana. Então,

eu preciso de rotina, senão eu me perco. E a supervisão é muito dinâmica. Uma coisa que eu aprendi a fazer foi agendar a lápis, por exemplo, porque era uma rabisqueira total. Então, eu pego, organizo ou tento organizar o mês, fazer aquela agenda mensal, sempre buscando, infelizmente, priorizar a rede parceira primeiro, porque demanda lá e a gente precisa fazer a visita por questão financeira. Então, eu busco colocar a rede parceira primeiro, para fazer as visitas, e depois a rede direta. A rede direta é a que mais sofre, porque, na hora que aperta, a gente acaba até pulando a visita. Eu já fiquei sem visitar a unidade de rede direta dois meses seguidos. Aquela unidade que está bem, não tem denúncia, só acompanho remotamente no WhatsApp, por telefone, porque apertou de demandas de processos, por exemplo. Processos em cima de processos, mais de uma comissão. Enfim, eu tento organizar na agenda o dia em que eu vou, e não costumo combinar com as escolas. Eu sempre vou na surpresa e não porque eu queira pegar algo. Não tem essa coisa de “eu vou lá para ver se estão fazendo alguma coisa errada”. Não, porque eu busco sempre a parceria. Mas exatamente por essa dinâmica, porque, às vezes, eu marco... Por exemplo, eu marquei duas unidades. Então, eu vou fazer EMEI de manhã. Aí EMEI x de manhã e EMEI y à tarde. Chego lá e fico presa na EMEI da manhã. E eu não gosto de ter aquela pressa para acabar pauta. Tem que cumprir a tarefa, então: “olha, eu estou aqui em tal EMEI e não vou conseguir chegar aí”. Então, eu parei de avisar. Às vezes, quando eles perguntam, eu falo “Ó, eu planejei esta semana, entre segunda e quarta eu estou passando aí”, porque é muito dinâmico. Às vezes eu ponho lá na agenda, e fico presa aqui. Então, como a gente organiza? A gente tem o plantão quinzenal e em dependendo da escala, semanal.

Entrevistadora: Isso aqui é muito legal, porque é quinzenal.

S7: Antes, o nosso plantão era semanal. Aí fizemos uma dinâmica que dá para ser quinzenal, mas aí tem também o plantão que a gente usa. Por exemplo, o meu plantão é nas sextas-feiras, e aí a gente tem aquele rodízio, porque nós somos 29 e aí faltaria uma dupla para fechar um dia da semana. Então, a gente faz esse quinzenal mais o rodízio. Portanto, às vezes coincide você ficar duas. Por exemplo, em março eu estou quatro vezes no plantão. Estou presa quatro sextas-feiras, por causa do rodízio, porque março tem dia 31 e o meu plantão é na sexta. Então, na agenda, a gente já coloca qual é o dia do plantão, o dia da reunião que é a quinta-feira que também, para mim, é um dia morto, porque a gente vem para DRE e as reuniões costumam ser longas e cansativas. Como as minhas unidades são distantes aqui da DRE, para mim não compensa chegar no final da tarde em uma unidade que fecha às 19h. Então, chegaria lá às 4h da tarde e aí seria aquela visita só burocrática, aquela obrigatória: “Ó, estou passando aqui. Tá tudo bem? Tchau. Deixa esse termo aí pronto...”. Porque, apesar de a gente definir uma pauta na reunião, além daquela pauta, o meu termo traz muitas especificidades daquela unidade, o que está acontecendo ali e aí acabo me enrolando, até porque aí eu me sento para fazer esse termo e às vezes não termino. É uma coisa que tenho que me policiar, porque às vezes eu vou fazendo as anotações e falo: “Vou terminar o termo no meu plantão ou numa quinta-feira no final da tarde e trago para você”. Então, a rotina, eu pego lá o mês, coloco os plantões, tanto o quinzenal quanto o rodízio, as quintas-feiras também já elimino, porque é dia de reunião interna. Então, a gente fica nas reuniões e depois eu uso esse tempo também para despachar algum documento. Basicamente, eu tenho três dias para estar em visita, e busco fazer isso: um dia da rede direta, pelo tamanho, pela complexidade. Eu busco fazer uma por dia, para que eu tenha esse tempo desse olhar mais formativo do que meramente informativo. E a rede parceira, por vezes, a gente acaba fazendo mesmo duas por dia, até pela questão do tempo hábil. Então, mais ou menos, assim é a minha rotina.

Entrevistadora: Agora, indo para um caráter mais formativo – eu sei que agora se criou tempo para essa formação do supervisor, enfim –, considerando isso, se hoje você, enquanto supervisora escolar, fosse pensar uma formação, para você, qual deveria ser o foco?

S7: Primeiro, essa nossa formação aí virou uma piada, porque foi totalmente deturpada por orientações da secretaria. Virou mais uma tarefa e uma das coisas que a Supervisão Escolar é, e que me mata, é que nós somos muito tarefairos. É o tempo inteiro tarefaira, planilha,

papel, papel, papel. Então, tirando essa questão, sabe por que é complexo? Porque as diretrizes da secretaria nos pedem uma coisa e a prática acaba nos exigindo outra. Então, para fazer um acompanhamento real das aprendizagens, para ter esse tempo da pauta formativa, a nossa formação deveria ter mais esse caráter pedagógico, do que meramente a gente pegar uma instrução normativa para ficar lendo, o que também é importante. Mas isso a gente consegue fazer, por exemplo, nas reuniões. Houve a publicação de uma instrução normativa, então, vamos ler e entender, para que todos os supervisores deem a mesma orientação e não ficar aquela coisa de cada um interpretar como quer. Mas, para a gente, de fato, acompanhar as aprendizagens, colaborar com esse olhar de quem está vendo as coisas ali de fora, infelizmente deixamos muitas coisas, e para contribuir com as escolas, a nossa formação teria que ser mesmo aprofundar as questões pedagógicas, os conhecimentos pedagógicos, porque eles embasam também a nossa ação. A gente fala tanto, a gente cobra tantas coisas das escolas, e a própria supervisão não contribui com a escola para isso. Por exemplo, a gente fala do acompanhamento das aprendizagens, e aí tem a DIPED, que é responsável por isso e busca essa parceria conosco, tanto pela nossa dinâmica quanto pela dinâmica da DIPED. Cada um trabalha de um jeito, cada um trabalha o mesmo assunto de formas diferentes e aí a escola fica ali com duas demandas. A gente cobra, por exemplo, o PPP, fala das coisas super bonitas que o PPP tem e eu sempre falo isso o tempo inteiro para os CPs, que não pode ser só aquele documento de cunho burocrático, na linha administrativa, porque tem o prazo que tem que ser homologado, mas depois fica guardado a sete chaves no armário. Todos, realmente, têm que compreender quais são os objetivos da escola, quais são as metas, para onde a gente quer ir, para dessa forma saber o que fazer. Então, assim, vamos acompanhar a execução do PPP, vamos construir um bom PPP. Eu estou aqui desde 2017, e a supervisão nunca fez uma formação com as equipes, para falar sobre isso. Nós temos a legislação, que diz os pontos principais que um PPP tem que ter. Mas como a gente constrói na prática, como a gente realmente executa, como a gente olha para o nosso projeto de verdade? De verdade, as escolas não trabalham baseadas nos seus projetos, nem sequer sabem o que está escrito ali. A gente tentou até qualificar um pouco essa construção do PPP, dando amparo legal. A legislação fala que tem que ter tais e tais itens, mas, para além disso... Eu fiz uma proposta, e o pessoal até aceitou. Antes de falar das metas, dos objetivos, a gente tem que compreender as diretrizes e os princípios. Quais são as concepções que embasam o nosso fazer aqui nesta escola. Ninguém sabe! Por isso, a gente tem falado de alguns professores, como eu já vivenciei, com um PPP super bonito, que fala de direitos humanos, isso e aquilo. Na prática, uma professora de educação física, por exemplo, não queria admitir um menino para participar do projeto dela de dança artística, dança rítmica, porque era menino e menino não pode. E ela fala coisas desse tipo, de que só existe macho e fêmea, umas coisas desse nível. E cada um trabalha por si, por conta. As pessoas, às vezes, falam: “S7, você não é mais CP, você é supervisora”. E eu já tomei umas broncas, assim, principalmente de supervisores que vieram só da direção. Então, eu acho que quem veio da coordenação pedagógica tem um outro olhar, que não só o burocrático. Enfim, a gente não tem essa formação, e eu sinto que falta... Eu acho uma grande hipocrisia a gente ficar cobrando das escolas. A gente cobra a execução, o acompanhamento, a avaliação de metas, por exemplo, do PPP, dos projetos, e a supervisão não tem condição, ou na verdade nunca se organizou, para dar esse apoio para a escola poder acompanhar. Neste ano, estou mudando de setor, não porque eu quis, porque aqui quem escolhe por último fica pouco tempo. Isso também é uma coisa difícil, porque a gente começa a construir um trabalho na rede direta, por exemplo, e o primeiro ano é bem difícil, até você conhecer a equipe, os problemas e tal. Aí, quando você vai dar um passo a mais, já está em outro setor e começa tudo de novo. Então, eu estou com um setor novo, mas eu quero, já nas primeiras visitas... veja, a gente ainda não foi visitar a rede direta em fevereiro. A gente faz a reunião de setor, porque não dá tempo. Só dá tempo para visitar a rede parceira e estabelecer um fluxo mesmo de trabalho, de olhar, de acompanhar e dar o subsídio necessário. Então, eu acho que a supervisão cobra muita coisa da escola que ela mesma não faz.

S7: É isso, da formação. Eu acho que para fazer um acompanhamento que seja, de fato, um

acompanhamento, e não uma mera cobrança, a Supervisão Escolar precisa estudar. E não estudar só legislação, porque é muito seca. A gente precisa realmente aprofundar os conhecimentos pedagógicos. Como eu era da educação infantil, eu não sinto isso. Mas a maioria que chega do fundamental, eles não têm noção do que é infância e a nossa maior demanda é com a educação infantil. Aí tem falas equivocadas ou olhares de que “nossa, que lindo!”, enquanto não tem nada a ver com o Currículo da Cidade. E aí começam aquelas comparações: “Nossa, mas por que você está falando isso de Papai Noel? o supervisor do ano passado achou lindo. A gente fez a festa...”. Então, eu acho que é isso. Precisa dessa formação pedagógica mesmo.

Entrevistadora: Continuando nesse tema de formação, como você pensa que tem que ser estruturada essa formação?

S7: Eu queria mesmo que fosse tipo um PEA. A IN de formação é uma coisa e acho necessário, por exemplo, essas 4 horas, ela amarrou a questão do tema a ser estudado. Ela não deixou aberto para não virar, talvez, um horário em que não se faz nada. Mas essas horas livres seriam importantes para atender a demanda que nos é apresentada naquele momento. Então, por exemplo, a autorização de escola particular. Fazia um tempo que ninguém protocolava aqui na região. Neste ano, foi protocolada uma solicitação. A minha comissão é a primeira. A gente tem, no mínimo, três legislações que embasam todo esse processo. Tem que voltar a olhar para essa legislação, estudar novamente, porque não fica tudo na cabeça e aí essas horas seriam importantes para isso. “Olha, gente, eu tenho uma demanda... [ou] apareceu uma demanda do Ministério Público e eu tenho que estudar tal legislação, para amparar e orientar”. Então, esse tempo a gente não tem, e essa é outra formação que eu falo que tem que ter esse caráter pedagógico mesmo, que tem que aprofundar junto com as diretrizes da secretaria. Afinal, como é que a gente acompanha o que não sabe? Não dá para acompanhar o que não se sabe. O modelo PEA, é o mais próximo, materializado que nós temos, de termos, no mesmo dia, todos juntos, na DRE, no dia da reunião, em metade do período, uma formação séria.

Entrevistadora: Mas a DRE não vai ficar com uma hora presencial que será em reunião?

S7: Então, eu vou lhe falar a nossa contradição. Eu fui uma das que briguei para não ficar presencial porque estão deturpando totalmente a instrução normativa. Eu acho que a instrução normativa é uma coisa que serve, que nós precisaríamos mesmo desse tempo livre para estudar algumas demandas que surgem. E essa formação deveria ser uma outra, amparada por outra legislação.

Entrevistadora: Uma outra.

S7: Uma outra frente, como se fosse mesmo um PEA e aí, já que o pessoal gosta e precisa até pontuar, igual acontece com os professores, para que houvesse mesmo essa obrigação de se aprofundar no estudo, porque o que eu percebo é que chega em algum momento que a gente acha que está tudo bom. “Não sou eu mais que estou na escola, isso não é problema meu. Se ele é CP, ele que faça”. Eu já ouvi muito assim. Não estou dizendo que o supervisor tem que pegar o lugar do diretor, e nem do CP. Cada um tem a sua função, mas como é que eu vou contribuir com algo se eu não tenho conhecimento sobre aquilo. Então, tem que ter um conhecimento mínimo. Em alguns casos, um conhecimento mais aprofundado, diante de uma determinada demanda. Então, não dá para ser só o burocrata. A gente reclama tanto que nós somos tarefeiros, que a gente não quer ser burocrata, mas por vezes, quando chega nos momentos formativos, todo mundo “cai fora”, não quer, acha que não precisa. Então, acho que é por aí.

Entrevistadora: Agora, pensando numa outra frente, na questão das políticas públicas. Como você compreende o papel do Supervisor Escolar em relação às políticas públicas da SME, da DRE, nessa relação SME, DRE, COPED e DIPED. Como você se enxerga, no seu cargo, frente a essas políticas públicas? Qual o seu papel?

S7: Numa balança e, às vezes, numa contradição. Por exemplo, eu falo que é uma balança, uma contradição, porque indiferente do governo que esteja, eu acredito mesmo que a gente tem que

fazer o melhor do nosso trabalho pelos estudantes. Hoje, eu acredito no Currículo da Cidade e acho que é um documento muito bem construído, muito contemporâneo e que, se ele realmente conseguir ser desenvolvido, pensando até mais no fundamental – com a educação infantil, acho que está mais próxima a sua materialização – seria muito benéfico mesmo para os estudantes, na garantia de aprendizagem nesse olhar interdisciplinar, a tríade educação integral, equidade, diversidade. Então, acredito nisso, porém, por vezes, a secretaria pensa em algumas questões de políticas públicas, para implementar esse currículo, que contrariam, que impossibilitam, que inviabilizam a Supervisão Escolar. Falando de mim, eu tenho muito essa visão: “Olha, realmente essa proposta é boa, independente do governo, então, vamos tentar, vamos ver o que é possível fazer, mesmo dentro das nossas limitações”. Agora, quando tem propostas absurdas, eu sou a primeira também a contrariar, a brigar. Assim, eu sou uma supervisora que não vou cegamente seguir aquilo que está sendo mandado, só porque hierarquicamente está vindo de cima para baixo. Aí eu considero, conhecendo a realidade que a gente enfrenta, o que é possível fazer, o que não é e como que eu vou apoiar a escola para aquela situação. Então, basicamente, por isso eu falo que é uma balança.

Entrevistadora: Ora comunga, ora não.

S7: Eu busco exercer a minha ação supervisora, pensando realmente nas crianças, nos estudantes que é uma coisa que a gente escolhe mesmo fazer na vida, sempre com um olhar crítico, inclusive quando tem um governo com o qual eu simpatizo, dependendo do que vem de proposta, eu também vou questionar. Por exemplo, a educação integral é uma proposta incrível, mas do jeito que está sendo colocada, pelo amor de Deus. A DRE tem uma condição de nunca ter professor, e eu acho que a gente tem que qualificar muito. No ano passado, estava numa EMEF muito boa, tinha um trabalho incrível, mas eu falava: “Olha, para o ano que vem, tem que pensar em como vocês vão qualificar esse monte de projetos. Não dá para as crianças, os estudantes ficarem quase o dia inteiro, seis horas por dia, presos nessa situação”. No que é possível, a gente faz. A possibilidade foi criada, por exemplo, com a educação integral. Então, eu estou lá junto para pensar. O conselho de escola aprovou, mas, para os estudantes, realmente, esse projeto atende às necessidades? A gente percebe quando tem um projeto super cheio e outro super esvaziado. Será que, de fato, está atingindo os estudantes, está tendo qualidade? Em relação às políticas públicas, eu sempre tenho um olhar crítico para o que vem, porque, por vezes, são pensadas ações que não dá para colocar em prática. Então, eu não vou ser cega, nem de um lado nem do outro.

Entrevistadora: E a relação com a DIPED?

S7: Olha, a relação com a DIPED sempre foi complexa, e falo isso também como ex-formadora da DIPED que fui. O legal é que eu consigo olhar do ponto de vista de lá e do ponto de vista daqui, porque, quando eu era DIPED, eu não tinha passado pela supervisão. Então, não só a DIPED, mas todos os outros setores de DRE têm um olhar super exagerado da ação supervisora. Por causa desse nome supervisor, tanto a DIPED quanto outros setores, imaginam que a gente tem um poder de fazer coisas que a gente não tem, que a gente tem condição de fazer coisas que nós realmente não temos condição. Dada a complexidade do nosso trabalho, tem horas que até é caótico, mas, vendo dos dois lados, eu acho que falta também organização tanto da supervisão quanto da DIPED. Falta diálogo, porque o que acontece é que a DIPED tem poucos formadores para muito trabalho. Eles vão matando um leão por dia lá e a gente vai matando os nossos leões aqui. O que falta aí eu não sei se é só boa vontade, porque, por exemplo, quando eu era da DIPED, nós tínhamos uma diretora que tentava o máximo essa proximidade com a supervisão, mas o grupo era resistente a ela. Tinha supervisores que nem a respeitavam pedagogicamente. Eles se achavam assim, por cima. Essa que é a verdade. Então, nem paravam para ouvir quais eram as propostas, o que dava ali para fazer junto. Aí chega uma hora que isso cansa e cada um acaba trabalhando do seu jeito. Hoje, eu não sei de fato o que impede. Eu teria várias ideias para essa proximidade, até porque a supervisão também trabalha com frentes. Eu fui da frente da educação infantil durante muito tempo. Neste ano, eu mudei para a frente da Supervisão Escolar, para fazer essa relação, mas eu acho que a supervisão se coloca por vezes num patamar muito de

superioridade, e a supervisão fica sempre esperando, não vai atrás. Então, tem a frente alfabetização, por exemplo. Nós temos nossa demanda, que é enlouquecedora, mas os três supervisores que compõem essa frente alfabetização, nem sequer ligam ou mandam um e-mail para o formador de lá, para falar: “E aí, qual é a proposta de alfabetização que a SME tem debatido quando chama vocês lá?”, para passar isso para a gente. Eu já cobreí que isso aconteça aqui, quando as pessoas chegavam com um monte de dificuldades da educação infantil. Eu já tinha me colocado à disposição, e a gente acaba trabalhando muito com as nossas conexões pessoais. Então, todos os formadores que já passaram pela minha vida, de alguma maneira, que eu tenho no WhatsApp, ou como aluno de cursinho ou como colega que trabalhou na mesma escola, como amigo do amigo... Eu acabo usando minhas conexões pessoais, o que não está certo. Então, eu mando um WhatsApp, fazendo tal pergunta. Isso tinha que ser no âmbito profissional mesmo. Tem as duas coisas, só para eu não me confundir e não confundir você. Então eu acho que a supervisão tem, por vezes, esse olhar de superioridade. É Maomé que sempre tem que vir até a montanha. Se eu estou à frente de uma demanda, eu também tenho que buscar. Então, a gente não busca, não faz este diálogo. Por exemplo, eu cobreí a frente da educação étnico-racial, que estava totalmente parada, totalmente morta. Nós não sabíamos, tanto pela nossa frente dos supervisores quanto pela DIPED, que estava sendo construído aquele documento incrível... E agora vou chutar o pau da barraca. No momento da atribuição, supervisores bem colocados escolhem as frentes que, “entre aspas”, não chamam, que era o caso da étnico-racial, que é um tema extremamente importante que está aí gritando pela educação antirracista. Então, falta um pouco disso, falta a gente buscar também, e é mais fácil ser supervisão, porque a DIPED vem com um olhar muito mais ampliado do que a nossa própria ação permite.

S7: E aí falta talvez a interlocução da supervisão técnica, com a diretoria de lá, de uma maneira assim que a gente não faça o trabalho deles, até porque a gente não tem pernas.

Entrevistadora: Que dialogue!

S7: É, tem que dialogar. Nós estávamos construindo o nosso plano de ação da supervisão e foi intenso, porque a maioria compreendia que não, que isso é DIPED. “Isso é da DIPED, não enfia a supervisão aí”. Mas aí eu perguntei: “Tá, eu estou lá, estou na ação supervisora. Aí eu observo, de repente, que eu tenho uma sala – a gente está acompanhando as sondagens, por exemplo – que está super abaixo do esperado. Então, porque é DIPED que acompanha, eu não tenho nenhuma ação, sequer me comunicar então com a DIPED?” Então, eu acho um pouco complicado. Eu acho que o nosso trabalho com a DIPED é isso, é estabelecer, ter clareza das atribuições, para que um não invada a atribuição do outro, mas também que a gente não fique, inclusive, demandando para o outro aquilo que a gente consegue também fazer. Eu até tinha dado um exemplo. No meu segundo ano como supervisor, ainda apanhando para caramba, eu tive uma turma de primeiro ano que estava sem alfabetizadora. Para as crianças não ficarem sem atendimento, a professora de artes estava entrando. Quando eu fui conversar com ela, falava assim: “Olha, eu não entendo nada de alfabetização, eu estou desesperada. Eu sempre fui Fund II. Eu nunca sequer peguei o Fund I em arte, ainda mais alfabetizar”. E ela estava tendo um apoio das outras professoras, dando as atividades prontas para ela executar. Aí, nem preciso dizer que aquela turma ficou super aquém, nas sondagens. E ali, o meu erro foi não ter lembrado da DIPED, porque eu fiquei o tempo inteiro só tentando resolver o problema com a movimentação. Quase todos os dias eu ia lá implorar: “eu preciso de um alfabetizador, pelo amor de Deus. A professora está com boa vontade, foi até estudar Emília Ferreira, mas não dá tempo e essas crianças estão ficando...”. Foram oito meses até conseguir um alfabetizador, mesmo pedindo todos os dias. E ali eu falei: “Puxa eu só tomei consciência, pensando sobre isso, agora”. Além da movimentação – porque eu fui para o administrativo, tentar resolver administrativamente –, eu deveria ter acionado a DIPED para falar: “Preciso de um formador que acompanhe, que ajude lá, porque eu estou com este problema, e os dois coordenadores também não são alfabetizadores, porque também são de Fund II”. Então é isso, eu acho que a nossa relação com a DIPED precisa ser muito melhorada, mas também que a DIPED tenha consciência de quais são as nossas atribuições. E a nossa

ação não é tão forte, a gente não consegue, não é tão super, como a denominação do cargo coloca, até porque nós estamos uma vez no mês lá, e uma vez por mês a gente pega um recorte do que está acontecendo. Então, eu falo: “Como é que a gente acompanha, se a gente não tem conhecimento”. Eu até fiz uma proposta um dia. Eu falei: “É preciso que a formadora que está à frente do PAP venha conversar com a gente porque a gente estava pedindo uma coisa para as escolas, DIPED pedindo outras, ou seja, as escolas trabalhando em publicidade, fazendo dois projetos, por conta de dois pedidos diferentes, desumano isso. A gente com um entendimento, eles com outro. Inclusive, houve falas, em anos anteriores, do tipo “Quem a DIPED pensa que é, para achar que vai formar a supervisão?” Eu falava: “Minha Nossa Senhora, se eles estão indo lá para formação, minimamente eles sabem pelo menos qual é a política pública, quais são as ações que a secretaria está pensando, já que a gente tem obrigação de acompanhar”. Então, é isso.

Entrevistadora: Mas em continuidade, Fe, em relação às políticas públicas que chegam de maneira geral – eu acho que você até já respondeu sem querer em outra –, quando você entende que é uma política pública dispare, com a qual você não dialoga, como você se posiciona?

S7: Bom, se sou contrário, argumento. Eu me coloco lá no chão da escola, porque os diretores e os CPs vêm chorar para a gente, porque a DIPED, a gente está falando de uma atuação de um outro olhar. Então, são pessoas que estão ali designadas naqueles cargos para fazer aquilo dar certo. Então, eles vêm aí com uma comanda da Secretaria e eles, por sua vez...

Entrevistadora: ... cumpra-se.

S7: Isso, cumpra-se. Você tem que fazer, vai ser assim. Então, nós vamos fazer reuniões assim para construir esse tal plano, tem que acontecer. E aí, quando a gente está nas visitas ou, mesmo não estando nas visitas, por e-mail, WhatsApp (que é o tempo inteiro), os diretores e CPs vão desabafando com a gente: “Como eu vou fazer? Como é que eu vou dar conta de fazer isso aqui, se eu não tenho o professor x ou se eu não tenho ATE, se eu não tenho limpeza?” E aí, assim, existe o cumpra-se. Mas, como eu posso dizer, apesar de dar vontade de pregar a desobediência civil, nós, enquanto servidores públicos, temos nossas atribuições. Para mim, como supervisora, fica bem confortável eu falar que não concordo, e eu lavo as mãos porque não sou eu que estou na escola. Eu não consigo me colocar totalmente neutra. Então, apesar de não concordar, e fazer todas as críticas, e tentar levar para o debate, para o sindicato e, numa situação, tem que ter greve mesmo, eu tento pensar ali com a equipe o que a gente vai fazer. Tem que acontecer? OK! Tem aí uma instrução normativa dizendo, por exemplo, da educação integral ou do processo da inclusão das crianças com deficiência. O que a gente pode fazer? Quem a gente pode acionar? Então, eu busco assim...

Entrevistadora: Equilibrar.

S7: E aí, na realidade de cada unidade, sentar-se com eles e falar: “Tá, nós não temos um estagiário para cada um. O que a gente pode fazer? Trazer o CEFAL? O CEFAL não está dando conta. Acionar...?” Eu fiz muito isso. Tentei, na verdade, com CIEJA, por exemplo, porque as questões de saúde mental entre jovens e adultos no CIEJA é gritante, e aí chegou uma hora que precisamos ir ao NAAPA. Claro, não tinha mais respostas e a gente precisou realmente ir para o território, para o CAPS. Só que, claro, eu não tive o tempo que eu gostaria de estar com elas. Foi mais no sentido de orientar. Eu pesquisei, busquei os caminhos, falei: “Agora, vocês precisam fazer um ofício, fazer isso, mandar isso, mandar aquilo...” Mas ficou para elas encaminharem. Então, é isso. Diante de uma política pública díspar, que contraria inclusive o currículo da Cidade, eu faço as minhas críticas, converso com os diretores, apoio, eles falam. Também concordo com você, mas enquanto servidor público...

Entrevistadora: O que é possível.

S7: Nós precisamos cumprir, dentro da nossa realidade, o que dá para fazer, o que é possível fazer, e no que eu posso ajudar, porque eu não estou aqui todos os dias. Mas eu busco esses apoios e, como eu falei, acabo usando, inclusive, os meus amigos de fora da rede. “Fulana,

eu preciso que você vá lá na escola x... Já teve situações em relação ao CEFAl. Acho que até agora está sem carro e aí não tem itinerância, e o CEFAl é itinerante. Como foi retirada a natureza do CEFAl, que é itinerante, então as PAAIs, no ano passado, estavam fazendo apenas acompanhamento *on-line*, e eu estava com uma demanda muito ruim lá nessa EMEI. Aí eu liguei para a PAAI e ela não tinha proximidade com a EMEI. Na verdade, acabei até desenvolvendo e falei: “Eu vou buscar e levar você. Eu preciso que você vá lá. Eu não sou especialista”. E passamos o dia em itinerância. Realmente, assim, deu uma melhorada muito grande. Resolveu? Não resolveu, porque não tinha os profissionais para serem enviados, mas a gente conseguiu resolver algumas coisas que estavam explodindo em denúncia... E, além das denúncias, claro, era preciso qualificar o atendimento daquelas crianças que estavam lá. Mas aí eu ouvi de vários colegas: “Eu não tenho essa obrigação”. Eu falei: “A gente não tem obrigação, mas eu sei que, quanto mais buracos a gente tampa, menos eles aparecem”. Mas era pelas crianças. A gente tinha que fazer alguma coisa. Então, assim, o que eu posso fazer eu faço. Só que a gente acaba sofrendo muito, porque, muitas vezes, os setores falam assim: “Conversa com o seu supervisor”, como se a gente tivesse o poder da caEntrevistadora. Falei: “Gente, se eu tivesse o poder da caEntrevistadora, eu já teria resolvido”. Então, a gente acaba sofrendo. Eu fiquei muito ansiosa, vindo para a supervisão, por isso, porque eu gosto de fazer, eu gosto de ver as coisas acontecendo. E na escola a gente vê, a gente transforma um ambiente, a gente faz uma formação que a gente percebe reverberando na ação dos professores. Na supervisão, é essa coisa de apagar, ser bombeiro o tempo inteiro e responder papelada. É MP, é ouvidoria, isso e aquilo, o que afasta muito a gente. Então, eu estou me descobrindo. Eu vou lhe falar. Hoje, eu falo para quem me perguntar: “Eu não gosto de ser Supervisor Escolar”. Não gosto porque eu estou muito nessa construção ainda do meu trabalho. Como é que eu posso fazer? O que eu posso fazer para sofrer menos, para realmente apoiar? A demanda é muito grande. Mesmo não gostando do cargo, eu era mais feliz como coordenadora, como formadora, e eu vou fazer da melhor maneira. Não é que eu não gosto do papel do supervisor hoje, mas é porque eu acho que a gente não tem essa definição, e quando não tem definição, tudo nos cabe, tudo é o supervisor. Os setores têm questões técnicas que eles não sabem responder e, aqui falam: “Pergunta para o seu supervisor”. Espera aí! Exatamente porque tem questões mais técnicas, são eles que têm que responder e não somos nós. Quanto menos também a ação dos setores, mais sobra para a gente. E o que está acontecendo é que nós tivemos aí uma mudança na direção da DRE, e alguns setores estão funcionando mais ou menos ou não estão funcionando, e aí vem demandas para a gente do tipo “a escola está há mais de um ano sem desinsetização, porque a empresa contratada pela SME não vem, e a gente não pode fazer com PTRF, porque tem barata”. Então, assim, até sobre esse tipo de coisa a gente tem que ficar atrás, implorando para alguém, o que não nos compete. Eu não posso falar “faça com o PTRF”, porque o setor disse que não pode. Enfim, assim, eu acho que existe um olhar muito ampliado de que o supervisor pode tudo, sendo que não. O nosso poder é de orientar, não de definir.

Entrevistadora: Por último, é uma pergunta mais relacional. Como que você constrói sua relação com seus colegas supervisores e com os gestores?

S7: Bom, com os colegas, eu acredito muito que a gente traz para o profissional o que a gente é enquanto pessoa. Indiferente de ser supervisora, e eu já passei pela direção, CP, professora... eu parto desse princípio. A construção da relação no grupo de supervisores não é fácil. Quando eu cheguei em 2017, eu fiquei muito surpresa, primeiro porque eu desmistifiquei o que era a supervisão, porque o supervisor, para mim, assim como para todos, já era uma pessoa que tinha um conhecimento maior, até para poder orientar. E logo a gente pensa que, quanto mais estuda, melhor é esse profissional e esse ser humano. Não adianta você saber muito se é um péssimo ser humano. E aí eu desconstruí aquilo, porque eu percebi que era um grupo e que há muitos egos. Quando se chega na supervisão, os egos inflamam: “eu sou um supervisor”. Nós tivemos muito isso aqui, inclusive. Nós tivemos discriminação entre quem estava chegando efetivo e quem estava chegando designado. Eu era designada em 2017. Só para explicar essa questão do ser humano. Quando as relações costumam começar, elas não são profissionais. O estabelecimento das relações acaba sendo por

afinidade. Então, se eu tenho afinidade com você enquanto pessoa, pela forma que você é, pela forma como você trata os outros, pela sua forma de fazer supervisão, eu me aproximo. Então, a gente se aproxima e vai criando os pequenos grupos e acaba trabalhando nesses pequenos grupos. Essa é que é a verdade. Então, a relação pessoal vira profissional. A gente estabelece as relações por questões pessoais. Por exemplo, eu já fui fazer visita com uma supervisora que pensa muito diferente. O trato dela é muito diferente com as escolas e aí eu não me sentia bem, porque eu busco realmente a parceria, eu não busco me colocar na posição daquele que está indo lá fiscalizar, de que eu sou melhor, que eu estou acima, sabe. Então, eu busco realmente essa parceria, com muito cuidado. Tem uma supervisora que usa esse termo que eu gosto, para não dirigir a escola porque, dependendo do gestor, principalmente gestor novo, eles querem que o supervisor tome as decisões difíceis e que ele tome as que são tranquilas. Então, tem horas que tem que falar: “O diretor da escola é você”. Muitos confundem, porque eu uso muito essa fala inicial: “Eu estou aqui buscando uma parceria com vocês”. Só que a parceria não significa fazer vista grossa para problemas ou questões que eu observo que estejam equivocadas. Porque, mesmo que o conselho aprovou, não dá para, com cinco gestores, a escola ficar durante 2 horas e meia sem nenhum gestor, não dá. E aí eles começam: “Mas, espera aí, você não era parceira?” Então, a gente tem que ter bastante cuidado.

Entrevistadora: Parceria não é omissão.

S7: Exato, e aí a gente tem que ter bastante cuidado. Então, eu busco estabelecer com as minhas escolas sempre o diálogo, o respeito e a parceria, e aí depende muito da troca também, porque a comunicação é tudo na vida. Então, às vezes, a gente está se comunicando. Eu estou falando, mas o meu receptor está entendendo outras coisas, e aqui, no grande grupo, as relações também são assim. Existe uma necessidade muito grande de impor: “O que eu estou falando é o que está certo”. Assim, eu fiquei muito chocada em 2017, mas eu percebi que ou eu começava a me posicionar ou ia permanecer sempre calada, não concordando, e que também não ia admitir ninguém me desrespeitando. Aí, claro, passei por umas questões de saúde. Andei muito nervosa, explodindo, também fiquei afastada, no ano passado, durante 90 dias (30, 30 e 30), por questões pessoais. Passei por questões muito difíceis no trabalho, no ano passado, até sofrendo ameaça de entidade que perdeu o contrato com a prefeitura. Enfim, eu percebo que as relações na supervisão têm muito esse caráter transpessoal. Eu me identifico com você como ser humano, com a forma como você é, com a forma como você trabalha e a gente acaba estabelecendo os pequenos grupos.

Entrevistadora: Era isso, tem alguma pergunta que eu não fiz.

S7: Não.

Entrevistadora: Em relação ao seu fazer supervisor, ser supervisor, você gostaria de fazer algum comentário?

S7: Acho que essa minha fala de hoje, “eu não gosto de ser supervisora”. Eu estou trabalhando muito isso comigo. Talvez porque eu ainda não tenha encontrado uma forma de a supervisão ser menos dolorosa para mim nesse sentido, de que a gente só basicamente fica apagando incêndios. Hoje, nós temos também muitos gestores novos e coisas muito pequenas, como um atendimento mal - feito, um atendimento grosseiro para a comunidade. Acho que eu estou agora neste caminho: de que maneira eu vou conseguir equilibrar as tensões e as questões administrativas, burocráticas com essa questão da orientação pedagógica, que são os dias em que eu fico mais feliz. Mas existe até uma fala, e que é verdadeira, de que o supervisor nunca vai responder um processo, nunca vai ser culpabilizado lá num processo em que as crianças não estejam aprendendo. Não que eu acho que deva ser assim, mas a gente responde num processo de baixa de bens; a gente responde porque, de repente, deixou de orientar ou orientou e não acompanhou o livro ponto, deixou um mês sem assinar. Eu estou tentando me descobrir nesse caminho para que eu seja feliz sendo supervisora, porque hoje eu não sou feliz. E como eu sou virginiana, eu me exijo muito, eu não me admito fazer um trabalho de qualquer forma. Aí eu acho que é por isso que eu soffro

mais. Mas eu estou nesse caminho.

Entrevistadora: Quando você encontrar, me fala.

S7: Está certo.

Supervisora Escolar S8 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: S8, vamos continuar conversando um pouco sobre o perfil do supervisor e eu vou fazer algumas perguntas para você. Tudo bem? Então, a primeira: que ações desenvolvidas por você, na Supervisão Escolar, julga mais efetivas junto às escolas? E você sente que é possível dar conta dessas ações? No rol de atribuições que você tem, o que você acha que consegue fazer de mais efetivo, e se você dá conta do que prioriza como efetivo?

S8: Eu acho que o que tem de mais efetivo são, de fato, as orientações, o acompanhamento que é feito. Então, a gente percebe que tem um resultado, quando existem orientações bem elaboradas, a partir da realidade daquela escola, quando você consegue dialogar e ouvir a necessidade de cada grupo, de cada equipe escolar e orientar a partir daquela realidade. Contudo, com todas as atribuições que a supervisão tem, eu não acho que a gente dê conta. Quando você elenca coisas que são necessárias, não, você não consegue fazer. Por exemplo, vou falar do acompanhamento de aprendizagem. Você entra lá no SERAP, pega os resultados da prova São Paulo, faz toda uma análise. Aí você leva aquele material para sentar-se junto com a unidade, tentar dialogar a respeito daquilo e pensar ali, junto, um plano de ação da unidade, para buscar melhorar aqueles resultados. Você chega na escola e o telhado caiu, caiu uma árvore, algo está entupido, não sei o quê, e aí você não consegue sentar-se com a equipe gestora para olhar esses dados, para olhar essas análises. Então, mesmo que você tenha uma agenda livre, que você consiga fazer a visita regular, quando você chega na unidade, você não consegue e esse é um acompanhamento, por exemplo, que requer tempo. Que requer um diálogo bastante prolongado. Aí chega processo. Você começa a lidar com o processo e a visita morreu. Nisso, o tempo vai passando e você não conseguiu estabelecer uma linha temporal que era necessária para que ele surta efeito. Sabe?

Entrevistadora: Sei.

S8: Então, o trabalho é interrompido o tempo todo por outras demandas que extrapolam a supervisão.

Entrevistadora: Só uma pergunta: qual a média de escolas? Quantas são aqui, por supervisor.

S8: Aqui a média é de 13/14 escolas. De 3 a 4 diretas e aí tem as parceiras, MOVA, particular e tem uma diversidade muito grande, porque assim, se você acompanhar só EMEF, por exemplo, acompanha 5 EMEFs, você direciona para uma coisa. Quando você tem uma EMEF e uma educação infantil, 1 CEI, 2 MOVAs, 6 parceiras, mais a particular... Assim, são várias...

Entrevistadora: São várias frentes.

S8: É, são várias frentes, porque cada uma requer um tipo de acompanhamento. Então, você não consegue, mesmo enquanto profissional, aprofundar dentro de um determinado tema, para dar conta de trabalhar com qualidade.

Entrevistadora: A próxima pergunta: nessa sua rotina de trabalho, eu queria que você falasse um pouco sobre a sua dinâmica diária ou mensal. Como você pensa nessa organização do mês do supervisor? E o que exige mais tempo e mais esforço para você? Então, tente me descrever um pouquinho um dia de um supervisor e o que você acha que demanda mais energia.

S8: Você vai ter ali o dia da reunião, aí tem o dia do plantão, você tem 3 dias basicamente para fazer visita. Então, se pensar num mês com 4 semanas, você tem ali 4 vezes 3, 12 dias

em que você consegue visitar as escolas. Com 14 escolas, você percebe que não tem dia suficiente para fazer visita. Já começa por aí. Assim, não tem dias suficientes. Não tendo dia suficiente, você vai ter que fazer mais de uma visita por dia, e é óbvio que você não vai fazer com qualidade, a qualidade que poderia ou que necessitaria se você tivesse tempo para aquilo. Tempo para, de fato, acompanhar a rotina da escola, dialogar, observar. Como é que você propõe, como é que você orienta a melhoria, se você não observa? Como é que você observa, se você não tem tempo? E aí eu estou falando de um mês normal. E você ainda tem as demandas que chegam. A quantidade de processos de ouvidoria que está chegando é absurda. Você tem 12 dias, chegaram dois processos de ouvidoria ou um processo de apuração. Você demora, no mínimo, dois dias para responder, porque você vai ter que parar, ouvir aquela escola, orientar a escola no que tem que ser feito ou no que foi feito, analisar registro, para fazer o seu próprio registro. Então, assim...

Entrevistadora: Isso se a escola manda rápido.

S8: Isso! Como eles têm prazos muito curtos, geralmente você tem que parar o que está fazendo porque o processo de ouvidoria vem com prazo... Tem processo com cinco dias para responder. Então, se você tinha um planejamento, esquece. Assim, você já desplanejou tudo. E a mesma coisa quando chega um processo de apuração. Chegaram processos de apuração, você para um mês para apurar. Há processos que vêm, que são extremamente densos. Então, se a gente fosse pensar numa realidade sem processo de Ministério Público, sem um processo de apuração, sem nada, você já não tem agenda. Mas a rotina teria que ser essa. Tem dois dias que você, de fato, vai estar na DRE, que é o dia do plantão e o dia da reunião e aí você vai ter os três dias para visitas. Então seria mais ou menos isso. Aí, quando tem qualquer outra demanda fora disso, você já reduz a visita para encaixar.

Entrevistadora: E você acredita na prática, ou tem a prática de fazer reunião de setor?

S8: Eu acredito que reunião do setor dá muito certo, quando muito bem-organizada e muito bem direcionada, mas como você tem um setor que é composto por EMEF, educação infantil, MOVA, cada um com uma realidade e uma necessidade, encontrar uma pauta comum a todas as unidades é extremamente difícil, principalmente porque você tem que pensar que há a rede direta, com as escolas diretas, e as escolas parceiras. São realidades muito diferentes. O MOVA, então, é outra questão. Então, você teria que fazer, no mínimo, uma reunião de setor com as diretas e uma reunião de setor com as escolas parceiras. E ainda tem a escola particular que se encaixa ali menos ainda. Então, a reunião de setor é algo bom, quando você, por exemplo, faz parceria e aí junta 2, 3, 4, 5 supervisores para poder fazer uma reunião só com as EMEFs ou só com a educação infantil. Mas aí, para fazer uma reunião dessas, você precisa de tempo para reunir com as pessoas, montar pauta, organizar a pauta, porque você não vai fazer uma reunião para chegar lá e não ter uma pauta muito bem estruturada. Então, assim, quanto tempo é preciso para montar uma reunião bem estruturada? No mínimo, se for pensar na jornada de trabalho inteira, só para montar a reunião, você vai precisar de três dias, para sentar-se, montar pauta, fazer pesquisa, encontrar material, organizar esse material, preparar essa reunião de forma adequada. Então, a reunião de setor dá resultado, só que a gente não consegue, com a rotina, fazer reunião bimestral ou trimestral, por conta dessas questões todas. De novo, a gente tem ali um número muito grande de escolas e uma demanda de trabalho que é muito grande e muito diversificada.

Entrevistadora: Próxima pergunta, S8: se você fosse pensar numa formação específica para o Supervisor Escolar, qual você acha que deveria ser o foco ou quais os focos?

S8: Se eu fosse pensar em formações específicas para a Supervisão Escolar, eu acho que a gente precisa de formação específica sobre essa análise de dados, porque a gente tem muitos dados na rede, mas nós não temos a formação necessária para analisar os dados.

Entrevistadora: O que fazer com eles.

S8: Exatamente, porque eu tenho vários dados de avaliação externa, e até consigo olhar aqueles dados e entender assim: "Ah, está bem, não está bem". Ao olhar para a realidade da

escola, como é que você faz uma análise mais aprofundada daquilo? O que aqueles dados de fato estão trazendo da realidade daquela escola? A gente não tem formação para isso. Quando você pensa no curso de pedagogia, em nenhum momento você tem estatística, análise de dados. A gente não tem essa formação, a gente não tem esse direcionamento. Então, talvez a gente tivesse ferramentas que facilitassem isso, se a gente tivesse essa formação. Acho que falta. Eu percebo bem isso na minha rotina aqui. Eu queria ter essa competência de analisar dados mais melhorada. Qual foi a última pergunta?

Entrevistadora: Você estava falando da...

S8: ...da formação. Então, uma das formações que eu vejo é essa de análise de dados. Eu acho que talvez fosse relevante. E a outra formação que, inclusive, eu estou fazendo agora e percebo o quanto é necessário... Eu estou fazendo pós em psicanálise organizacional, ou psicologia do trabalho, psicologia organizacional, e aí, na psicologia organizacional, vai haver um monte de coisas de relações mesmo interpessoais, óbvio que assim é todo voltado para empresa, e eu tenho que, o tempo todo, ficar fazendo o exercício de trazer para minha realidade. Mas, ainda assim, tem algumas ferramentas ali que eu percebo que são bem necessárias, porque a gente acaba aqui na supervisão fazendo relacionamento interpessoal o tempo todo, porque você faz muita mediação: é mediação com um setor, é mediação com outro setor, é mediação com um responsável, com o outro e, às vezes, essas mediações, se elas não forem bem amarradas, bem construídas, bem-feitas, você acaba tendo muita dor de cabeça e muito problema. Até na questão de administração de ego, sabe, porque existe e não é da educação, é do ser humano e é de qualquer empresa. Relação interpessoal é administrar ego e eu acho muito difícil administrar ego, porque tem que começar administrando o seu próprio ego.

Entrevistadora: É, eu ia falar isso.

S8: Tem que começar administrando o próprio ego. Então, assim, eu percebo uma dificuldade nessas duas frentes. Eu acho que são duas questões que a supervisão tem muito o que acrescentar, que é você pensar numa análise de dados voltada para a educação. Não é análise de dados de concurso. Essa questão de organização, mais de psicologia de relacionamentos, também voltada para a educação, que são coisas que não tem. O que você tem é voltado para a empresa e aí você tem que fazer esse trabalho, tem que ficar ali tentando trazer para a nossa realidade.

Entrevistadora: Que é uma esfera diferente.

S8: Totalmente. E se tem uma coisa que não dá certo é essa mania que existe de ficar trazendo coisa empresarial para a educação, que é constante e é absurdo.

Entrevistadora: Próxima, S8. Nesse processo formativo, na sua opinião, qual metodologia você acha que tinha que ser adotada, e como você acha que deveria ser essa organização, considerando que o supervisor tenha essa agenda totalmente maluca?

S8: A gente tem agora, obrigatoriamente, a formação dos gestores, e essa formação deveria ser voltada mais para a especificidade do trabalho da supervisão. Acho que deveria ser uma formação que fosse assíncrona, *on-line*, com uma metodologia que tivesse ali mais dinamismo, não só textos, mas vídeos, exemplos, trouxesse um pouco da realidade da rede, algo que fosse pensado para isso mesmo, aproveitando esse espaço que essa formação tem, que já é obrigatória e que está posta. Então, essa formação é uma coisa direcionada.

Entrevistadora: Começou agora?

S8: Começou agora, no dia 6 de fevereiro.

Entrevistadora: Está bem. Próxima pergunta: como você compreende o papel do supervisor em relação à constituição das políticas públicas pela SME e, por conseguinte, pela DRE e COPED? E quais os desafios que você vê nessa relação?

S8: É para falar o que eu gostaria que fosse ou para falar o que é na prática?

Entrevistadora: O que você quiser falar, como você compreende o papel do supervisor. Então, você pode falar como isso acontece hoje, como você entende que deveria ser.

S8: Hoje, o papel do supervisor é ser um fazedor. Ele é um tarefeiro. A gente não tem papel nenhum na proposta e elaboração de política pública. Isso não existe. Apesar de estar nos documentos, dizendo que o Supervisor Escolar é um implementador de política pública, essa implementação vem na forma de tarefa. “Então, tem que fazer isso aqui, vão lá e façam”. Acabou, é isso. Agora, para que a gente pudesse de fato implementar a política pública de forma adequada, a gente teria que primeiro ter tempo: tempo para analisar dados, tempo para analisar as situações, tempo para refletir, tempo para estudar a respeito daquelas dinâmicas, para que a gente pudesse de fato propor, porque, de fato, a supervisão é uma ponte entre o que acontece na escola, com a SME, com a DRE. Contudo, a supervisão é vista e encarada só como uma ponte que leva para a escola, não é vista como uma ponte que vai trazer de volta. Então, tudo o que é trazido de volta da escola para a DRE e a SME, na DRE, algumas coisas acabam até sendo ouvidas, mas o que a gente percebe principalmente nessa gestão é que as DREs pouco poder têm. É tudo muito centralizado.

Entrevistadora: Centralizado na SME.

S8: Tudo! É absurdo! Assim, quando você pensa que hoje, para uma escola poder pintar uma parede, tem que ter autorização da SME, você percebe o quanto está centralizado? Tudo é centralizado na SME. Se tudo é centralizado na SME, a SME não recebe de volta aquilo que é trazido da escola, você não tem uma ponte de mão dupla. Você tem uma ponte que só tem a função de levar o que a SME quer para a escola.

Entrevistadora: Bem vertical.

S8: Totalmente.

Entrevistadora: E com a DIPED?

S8: Então, com a DIPED, a gente tem uma dificuldade.

Entrevistadora: COPED, no sentido também mais amplo.

S8: Acho que, em relação à DIPED e COPED, a gente tem uma tentativa de aproximação, que é antiga, de tentar enxergar aquilo que é junto, mas a gente tem, também, muito uma questão da DIPED empurrando para a supervisão algumas questões que são deles e a supervisão empurrando para a DIPED algumas questões que são da supervisão.

Entrevistadora: Tipo o quê?

S8: Por exemplo, eu ouvi na última reunião que acompanhar a aprendizagem e olhar resultado das provas São Paulo é papel da DIPED, não é da supervisão. Isso é uma distorção tremenda da função da supervisão, porque o nosso papel é olhar para a escola, principalmente para as questões pedagógicas. E como é que eu olho questão pedagógica se eu não olho para o básico. Por exemplo, a prova São Paulo, porque é algo que a gente está discutindo muito. Mas, assim, eu estou falando das avaliações da unidade, de forma geral, sondagens, avaliações internas, os dados que a escola tem de frequência de aluno, tudo isso. Tem muitas pessoas na supervisão que acha que isso é papel da DIPED, mas não é papel da DIPED, é nosso papel; ao mesmo tempo, a DIPED não se responsabiliza por aquilo que eles têm, eles não compartilham, eles têm acesso a informações e dados muito melhores do que a gente e não tenho compartilhamento disso e nem eles sabem o que fazer com isso. A grande verdade é essa. Agora, COPED tem relação zero com a supervisão. COPED é uma questão assim de usar a supervisão apenas como um garoto de recados. O que eles querem implementar, jogam para a supervisão levar, mas receber de volta, eles não recebem também não. E quando você tenta levar, você leva porrada.

Entrevistadora: Está bem. E os desafios para superar, então, esse distanciamento? Você vê caminhos para isso?

S8: Assim, eu acho que precisa superar. A gente tem buscado encontrar alguns caminhos

para melhorar o diálogo, porque eu acho que tudo começa pelo diálogo. A gente até colocou a proposta, neste ano, de uma reunião mensal da supervisão ser junto com a DIPED para analisar algumas questões. Eles têm participado com a gente, de forma mais efetiva neste ano, de algumas reuniões para a construção de subsídios. E a reunião é para a gente tentar alinhar algumas falas. Então, esse caminho já existe, mas a gente está tentando melhorar. Para quem não tinha nada, está melhorando, mas ainda tem um abismo.

Entrevistadora: E como você se posiciona em relação às interpretações que ocorrem no plano das ações da SME? Em especial, em relação àquelas interpretações díspares que ocorrem no plano de ações da Supervisão Escolar?

S8: Então, eu tenho me posicionado de forma bastante crítica. Eu acho que o nosso plano precisa refletir mais o nosso trabalho e o que a gente de fato dá conta de fazer e o que a gente de fato quer fazer, porque ficar fazendo um plano bonito e bem escrito que nós não vamos colocar na prática é justamente a crítica que a gente faz em todos os documentos da SME. Tem lá um currículo maravilhoso e tem uma série de metas maravilhosas, mas não fazem. Aí, a gente vai reproduz isso no nosso plano? Então, o nosso plano precisa de fato traduzir aquilo que este grupo deseja implementar, deseja fazer de verdade.

Entrevistadora: E que dá conta.

S8: E que dá conta. O que a gente quer, o que a gente deseja, o que a gente dá conta. Então, não adianta a gente colocar no nosso plano, por exemplo, que a gente vai fazer reunião do setor bimestral, sendo que a gente sabe que não dá conta; não adianta colocar no nosso plano que a gente vai fazer formação com as equipes gestoras trimestralmente, se a gente está lutando pela nossa formação. A gente precisa colocar nesse plano aquilo que a gente dá conta e esse tem sido o nosso exercício neste momento. Então, eu me posiciono de forma bastante crítica, no sentido de que o plano tem que refletir os nossos objetivos, os nossos desejos, o nosso fazer dentro da realidade. Não dá para ser mais um documento, de registro de sonhos, porque de registro de sonhos a gente já tem muito.

Entrevistadora: Em relação às instruções normativas que vêm chegando, você acha que dá para ter um posicionamento diante disso, ou não?

S8: Eu acho que até dá para ter um posicionamento. No ano passado, a gente recebeu várias minutas para analisar, todas as análises que a gente fez a gente mandou. A gente recebeu a minuta, perdeu tempo olhando aquela minuta, lendo, questionando, colocando, registrando e encaminhando... e nenhum dos encaminhamentos foram aceitos. Nem tivemos devolutiva, por exemplo, dizendo: "Olha, isso aqui ficou assim, por conta disso". Então, isso não existe. Eu percebo que, quando manda minuta, é como mandar por mandar; tudo o que vem é como "para eles não encherem o saco, dizendo que não sabem, a gente mandou uma minuta antes". Mas todo o trabalho que a gente faz de análise da minuta não funciona. Então, as instruções normativas são publicadas cheias de erros, cheias de questões gritantes. Eu vou dar um exemplo da formação da gestão.

Entrevistadora: Ninguém sabe.

S8: Foi mal escrita, mal elaborada. Não veio para a gente fazer análise prévia (essa não veio) e abriu um monte de dúvida e um monte de questões. Assim, nem a SME chega num consenso, porque a COPED entendeu que era local de livre escolha e que a pessoa podia fazer fora, que não fazia parte da jornada de trabalho. Colocaram até assim aí: "análogo à hora livre do professor", só que a COGED entendeu outra questão e aí quem é que manda na história toda? É a COGEP que manda na questão de jornada de trabalho. Então, a COPED não conversou com a COGEP e aí o que prevaleceu foi o entendimento da COGEP. O que a COGEP entende? Que nossa jornada é de 40 horas. Então, se não tivesse colocado o tal do local de livre escolha, teria dado menos dor de cabeça.

Entrevistadora: Mas, também, ele fica preso ao modelo engessado de formação.

S8: Mas está preso do mesmo jeito. Ainda colocaram lá que tem uma formação, essa

formação é da SME, é da DRE? Você não tem liberdade, enquanto servidor, para escolher essa formação. Por exemplo eu indiquei dois aspectos que eu gostaria de estudar, mas que eu nunca vou poder estudar nesse horário de formação, porque são dois aspectos que não estão nem na política da SME, nem da DRE.

Entrevistadora: O que seria?

S8: Seria análise de dados e as relações organizacionais, que eu gostaria muito de aprofundar, neste momento. Esquece! Eu não consigo fazer nesse horário de formação. Aí você pega a formação que vem. Vem toda voltada para o currículo, os documentos da rede.

Entrevistadora: Entendi. Por último, para a gente fechar: Como supervisora escolar, como você constrói sua relação com os pares, com os demais supervisores, e com os gestores escolares que você acompanha nas comunidades escolares?

S8: Essa relação, ao mesmo tempo parece díspar, mas não é. É de muita parceria e, ao mesmo tempo, de muita briga e muita desconfiança, porque se você não tem parceria dentro da supervisão com os demais supervisores, você não consegue dar conta da dinâmica, mas ao mesmo tempo essa parceria também é permeada por diversos conflitos, porque cada um tem uma vivência, tem uma realidade, vê o mundo de um jeito e aí vai ser conflituoso. Mas o conflito não necessariamente acaba com a parceria. O conflito acaba fazendo com que essa parceria seja repensada o tempo todo. Com as unidades, você tem essa relação assim: tem que ter parceria, tem que dialogar. Ao mesmo tempo, as escolas escondem muitas coisas, porque tem ali todo um receio, e aí você não consegue intervir, apoiar, orientar aquilo que você não está sabendo. Você só fica sabendo quando a coisa explode e se você tivesse sido consultado, verificado, visto no começo o que poderia ter sido feito, quais os encaminhamentos para evitar que a coisa chegasse a uma situação muito grande, funcionaria melhor. Então, por mais que se busque uma parceria, essa parceria é vista, por parte da escola, de uma forma assim não tão parceira, porque a escola acaba vendo o supervisor...

Entrevistadora: Eles têm medo do supervisor.

S8: É. Eu vou dar um exemplo. A gente teve uma situação numa escola em que uma menina teve o dedo decepado e a gente só ficou sabendo quando foi aberto o processo na justiça, pedindo indenização. Aí o procurador mandou para cá, para a diretoria de ensino, questionando. E a gente não tinha sido sequer informado do fato, até para ajudar a escola em orientar os registros, orientar o que tinha que ter sido feito. E isso não foi feito. Se a gente soubesse quando aconteceu, diria: “Olha, aconteceu tal coisa. Então, calma aí. Eu vou para a escola, vou sentar-me com você e vou apoiar nesse registro nos direcionamentos necessários”. Mas não, isso não aconteceu. Então, não sei qual a visão que a escola acaba tendo... de desconfiança, de como é que a supervisão vai lidar com isso, ou receio de ser responsabilizado. E não é esse o papel da supervisão. A supervisão não tem o papel de punir ninguém. A supervisão tem um papel de, de fato, apoiar e orientar. Numa situação como essa, eu acho que cabe menos você ficar achando culpado para o dedo da menina ter sido decepado e mais você de fato apoiar e orientar tudo o que pode ser feito para proteger essa criança, para proteger as pessoas que estão na escola, para pensar em ações que evitem coisas no futuro. Então, eu acho que tem essa desconfiança muito grande. Aí a gente fica muito desconfiado da escola, porque, se fala, “será que essa escola está me contando as coisas que estão acontecendo de fato?”. E a escola desconfiada, achando assim “será que, de fato, a supervisão vai me apoiar ou vão simplesmente vir aqui me penalizar?”. Então, essa relação, que deveria ser de parceria, acaba sendo de disputa de poder e espaço. Acho que, mesmo às vezes na supervisão, você tem essa dubiedade entre a parceria e a disputa de poder. Aí a gente entra de novo na questão da administração dos egos.

Entrevistadora: Mas você diz na relação com os gestores?

S8: Com os gestores, de forma geral, porque você vai ter a situação assim de diretor que não quer dirigir a escola e que tudo acha que os supervisores têm que responder para ele o que ele vai fazer. E não é papel do supervisor, o supervisor tem o papel de orientar, de dizer

qual é a legislação, de ajudar a pensar, mas não de dizer para o diretor “a decisão é essa”. Não é isso. E, às vezes, o papel do diretor é fazer o que ele acha que tem que fazer e não aquilo que...

Entrevistadora: E o supervisor que, às vezes, quer ser diretor da escola.

S8: É, você tem também esse papel, você tem muito supervisor que quer continuar sendo diretor da escola e que quer dirigir a escola, e não é esse o papel da supervisão. Então, você tem essa confusão nesses papéis. São papéis que, às vezes, não ficam muito claros e muito bem estabelecidos e isso gera conflito.

Entrevistadora: S8, tem mais alguma coisa sobre fazer, ser supervisor, que você queira acrescentar? Questões não tenham sido contempladas e que você acha importante discutir, pensar sobre?

S8: Não, eu acho que os principais aspectos foram colocados, formação, acompanhamento, as frentes que a gente tem. Então, acho que tudo foi bastante amplo. Não sei como você vai conseguir organizar tudo isso, mas acho que você conseguiu, nas perguntas, trazer esse olhar bem amplo da rotina. Então, contemplou.

Entrevistadora: Obrigada.

S8: De nada.

Supervisora Escolar S9 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Eu estou gravando porque depois eu tenho que fazer toda a transcrição. Às vezes, só com o áudio, não fica tão fácil. O objetivo é tentar identificar, um pouco mais, como cada um pensa, na individualidade, sobre esse ser supervisor. Você vai falando, de acordo com seu coração, com as suas ideias, com seus princípios. Fique bem à vontade. Eu elaborei algumas perguntas e é o que vai direcionar a nossa conversa. Quais ações, que você desenvolve como supervisora escolar, que você julga que são as mais efetivas, as que mais dão certo junto das escolas? E considerando o que você julga como importante, você sente que dá conta disso dessas ações?

S9: Então, a nossa ação é dividida entre algumas realidades. Não dá para eu falar de uma ação de uma forma planejada. Eu acho que existem nuances nessa ação. A ação que você faz numa escola direta é diferente da ação que você faz numa escola conveniada, e diferente da que você faz na escola particular, da que você faz no MOVA. São ações diferentes, porque são realidades diferentes. Então, na escola conveniada, a ação é um pouco mais fiscalizadora, sim, porque, querendo ou não, você tem que verificar se a alimentação está legal, se os espaços estão atendendo, se os investimentos estão sendo feitos. Geralmente, os prédios todos são adaptados e não tem uma estrutura legal. São para bebês e tem lá 3, 4 andares. Ou seja, você tenta o máximo verificar como a sua ação vai minimizar essa realidade, que muitas vezes foge do ideal, foge até dos documentos da rede. Então, nos conveniados, você é menos pedagógico, vamos dizer assim, mesmo porque na ação do coordenador, hoje, há a formação dos professores, entendendo que seja essa formação no processo. Mas, ali, a sua questão é mais com o espaço, com as questões físicas.

Entrevistadora: Pode continuar...

S9: Eu sinto que isso daí a gente faz bem, porque é a gente que autoriza. A gente tem esse olhar afinadinho, bonitinho. Isso, eu acho que nós fazemos bem.

Entrevistadora: Que é efetivo.

S9: Que é efetivo. O que nós não fazemos bem nos CEIs conveniados é a questão pedagógica, porque você tem ali vários complicadores, vamos dizer assim. É um coordenador que, muitas vezes, também precisa compreender o que é a educação infantil na SMESP. Ele

também está em formação. Há muita rotatividade de professores. Então, esse professor, muitas vezes, tem uma mentalidade de uma formação acadêmica. De uma forma mais ampla, no geral do Brasil, vamos falar da BNCC sobre a educação infantil. Ele não entende as especificidades da SMSP. Você fala assim: “Olha, todos os documentos estão lá no portal, você pode ler”. Mas quando ele vai ler? De que forma ele acessa isso? Como é que ele compreende as linguagens? Como é que ele compreende o brincar? Como é que ele compreende a alimentação? Então, essa parte pedagógica ainda fica um pouco descolada da nossa ação, porque a nossa ação teria que ser com a equipe gestora.

Entrevistadora: Mesmo assim, a dinâmica é bem maluca, não é?

S9: Bem maluca. Então, essa é a parte do CEI conveniado. Agora, vamos pegar a ação supervisora nas escolas que são diretas.

Entrevistadora: Quantas você tem?

S9: Doze. Nessas que são diretas, eu acredito que você consiga dividir mais esse olhar, tanto para a questão física quanto administrativa, em que você olha para a questão de bens, para a questão de otimizar os espaços e tudo mais, e você consegue também agir de uma forma mais efetiva em relação às questões pedagógicas, até porque você acompanha, depois você assina o PEA e tudo mais. E a rotatividade é bem menor. Então, tudo bem, tem os contratados, mas mesmo os contratados participam mais dessa formação. Eles têm uma troca nos horários que eles têm ali na sala dos professores. Então, eles vão entendendo melhor essa dinâmica da SMESP, a questão do currículo, as concepções e tudo mais. Então, eu percebo que esse convívio até é positivo, a questão da formação continuada, os projetos, essa questão da obrigatoriedade. A gente está sempre ali em cima, de ter que entrar a questão do currículo, a questão da transversalidade, das questões raciais, a questão indígena, a questão de inclusão. Então, a gente consegue realmente perceber, porque tem um projeto, tem um PPP melhor estruturado. No CEI parceiro, tem uma mantenedora, que faz um PPP, e depois ela muda o nome. Então, não todas, mas muitas equipes ficam reféns dessa equipe da mantenedora, que faz um padrão lá. Ela não entendeu essa construção do PPP. Então, eu acho que são essas nuances que têm na supervisão. Efetivamente, eu acho que a ação supervisora é diferente em cada contexto. É melhor ou pior. Eu acho que a gente atua conforme a necessidade. Nas redes parceiras, a gente faz porque a gente quer garantir a qualidade de atendimento para as crianças que estão lá.

Entrevistadora: Você consegue fazer visitas mensais?

S9: Faço, sim. Se uma ou outra fica sem ser atendida, eu procuro dividir no mês.

Entrevistadora: Já entrando um pouquinho na próxima pergunta, para você falar um pouquinho da sua dinâmica de trabalho. Como você organiza seu dia, sua semana, seu mês? Porque cada supervisor se organiza de uma forma; tem as mesmas atribuições, mas cada um...

S9: Eu estou na supervisão há cinco anos. Inicialmente, eu ficava observando o que os outros supervisores estabeleciam como prioridade, para eu ter uma referência, mesmo porque a gente aprende junto com o outro. É sempre um aprendizado. Hoje eu percebo que, felizmente ou infelizmente, a prioridade, na minha atuação, são as parceiras, até pelos problemas que eu vou observando. É como eu falei. Até por uma questão de formação, uma questão de continuidade, uma questão de coisas que já estão garantidas ali nas escolas diretas. Porque lá na escola conveniada a gente precisa estar muito atento. Então, eu acho que não é só pelo termo que vai garantir o recebimento das verbas, no processo de repasse, mas pela qualidade mesmo. Então, assim, como eu faço? Prioritariamente, a gente se divide entre processos, que sempre você tem. Você tem ali prazo, tem que dar conta. Quando eu prestei o concurso, não estava lá que processo de apuração era prioritariamente responsabilidade do Supervisor Escolar, porque está dizendo que é do servidor público. Então, se você pegar uma DRE, tem muitos servidores públicos lá.

Entrevistadora: Eu nem lembro, no edital, se tinha processo de apuração.

S9: É, não está falando. É atribuição do servidor público. Eles dizem que vem para a gente porque nós temos essa capa Cidade, mas eu acho que a questão de processos de PA na prefeitura toma um tempo e é uma responsabilidade, porque você pode ser punido. Olha que louco!

Entrevistadora: Se não executar no tempo.

S9: Se não executar no tempo. Então, existe o PA do PA. Então, nossa prioridade, pelo menos a minha, é atender os processos, o que não deveria ser, porque você fica ali fazendo o levantamento, em um compilado de coisas investigativas, para mandar para um outro setor, que vai dizer o veredito final. Não é bizarro? É como se a gente fosse investigador. Você faz, de A a Z, apura tudo, desde a fralda mal trocada e o suposto, sei lá o quê, até o roubo da caixa que estava vazia. Não é? Então, é bizarro. Isso toma um tempo muito precioso da gente. Eu acho que isso precisaria ser revisto na prefeitura. Deveria haver uma outra logística, uma outra dinâmica, outro setor, que não nos tirasse totalmente, mas que...

Entrevistadora: Minimizasse.

S9: Minimizasse, ok! E as visitas nos CEIs conveniados? Isso daí é criterioso. Eu não vou nos CEIs conveniados correndo. Não, é com muita calma. Às vezes eu falo: “Não, hoje eu vou fazer tal coisa naquele CEI”. Aí eu chego lá e são tantas coisas que eles me trazem que aí eu falo: “Está bom, vamos cuidar disso daqui”. Então, você acaba sempre prolongando mais, e a ação supervisora sempre é um imprevisto. Depois, é claro, a gente vai ter as EMEIs e as EMEFs, todas as diretas, na prioridade, o MOVA... O MOVA é mensal, também como os CEIs. Eu tenho muito carinho pelo MOVA, porque eu acho que é uma questão de identidade, assim, pelo meu passado, meu pai, minha mãe, meus tios. Então, eu vejo que, quando há visita do supervisor do MOVA, ela é uma referência. Chegar lá e... só de você sentar e se dedicar ali alguns minutinhos, às vezes falar alguma coisa para eles, ou fazer um elogio ou verificar o que eles estão fazendo, ou participar de alguma atividade, coisas assim, eu acho que isso é muito importante, é uma coisa que dá uma alavancada ali na questão. É rápido, mas é uma coisa que você não pode deixar de fazer. Não é aquela questão do CEI, que você tem que ficar em cima. É uma questão de autoestima mesmo, de você ir lá, de você valorizar aquele trabalho do educador que está ali. Acho que isso aí é bem legal. Então, a prioridade é essa: os CEIs, os processos, as diretas, o MOVA, e aí por diante.

Entrevistadora: Agora, mudando um pouquinho de perspectiva, no sentido mais formativo, se você fosse pensar uma formação para o supervisor, o que acha que deveria ser o foco para você, S9?

S9: A formação? Eu acho que seria na questão das relações humanas. Porque eu o quero dizer que a maior parte dos PAs é...

Entrevistadora: Interpessoal.

S9: É. Sabe, é essa questão dos conflitos nas unidades. Assim, qual a bagagem que nós precisamos ter para lidar com tudo isso, porque às vezes você também tem o seu limite ali. Ok? Eu acho que até para a gente fazer... porque você vai ver que é uma questão assim: aquilo que a gente recebe, a gente vai lá e dá para a equipe, para saber como lidar com esses conflitos, mediar, evitar. Eu acho que a grande parte desses PAs que a gente tem, poderia diminuir significativamente, se a gente, efetivamente, tivesse trabalhado a questão humana nas relações. Você tem uma tensão muito grande nas escolas. Eu, S9, percebo isso porque, assim, para o administrativo, o diretor, vai lá uma cartilha de prestação de verba. Você entendeu? Vai uma cartilha das questões burocráticas, de pagamento, de reformas, de como gastar. Mas não há, de fato, um preparo para as questões das relações, e os conflitos estão cada vez mais latentes.

Entrevistadora: O que está fora da escola acaba entrando. É isso?

S9: Acaba entrando. Então, acho que um supervisor... Eu até brinquei que a gente vai fazer parte agora dessa formação que vai vir da Cidade. A gente elencou alguns temas para estudar. Eu falei: “Pelo amor de Deus, a gente tem que lincar aquilo que a gente vai estudar

com a nossa realidade”, porque não dá para a gente falar de coisas que são descoladas daquilo em que a gente atua. Não faz sentido. Então, eu ainda falei: “Vamos com leveza, vamos colocar documentários, música, poema”. Eu acho que o supervisor também precisa dessa parte humana, sabe.

Entrevistadora: Poesia, um pouco de beleza.

S9: Eu acho que precisa disso, precisa assistir filme. Tem gente que fala assim: “Ah, S9, quantas vezes, eu fiquei assim...”. A gente está num negócio tão louco, porque a gente não assiste, a gente não consegue saber. E isso nos torna pessoas que vão se tornando mais distantes. A gente precisa entender o humano.

Entrevistadora: E, nesse processo formativo, qual metodologia você acha que seria mais adequada?

S9: Como eu estou falando, acho que é preciso trabalhar toda uma metodologia que aproximasse mais o supervisor da parte humana e menos técnica, porque, quanto mais técnico a gente ficar, mais cumpridor de metas, de tarefas a gente vai ser. Eu acho que é preciso compreender essa relação humana. O que o sistema vai falar? Olha, a gente trabalha na SMESP, que faz parte de um sistema de educação. O que é esse sistema? Como é que a gente compreende esse sistema? Como é que se dão essas relações dentro desse sistema? Acho que é essa compreensão que a gente tinha que observar, porque, quando você vai numa unidade escolar, muitas vezes, há conflitos de diversas ordens... Por diversas ordens, eu quero dizer assim, na questão emocional, porque a pessoa está lá dentro, mas emocionalmente, às vezes, ela está abalada e, se aquilo a acalma, acaba desenvolvendo tudo isso. A questão das relações é dela em relação à própria unidade, de achar que são coisas caseiras. São coisas que ela precisa entender. E como fazer essa pessoa entender que ali é um trabalho? Então, a gente precisa estabelecer esses limites, e o supervisor deveria ter esse lado.

Entrevistadora: E você entende que essa formação tinha que ser opcional? Como você pensa?

S9: Opcional?

Entrevistadora: Porque se a gente for ouvindo alguns supervisores, cada um, praticamente, foi para uma linha. O que você acha? Qual é o seu entendimento sobre a carreira do cargo do supervisor?

S9: Eu acredito que, para você montar uma formação, seja ela de professores, seja de supervisora, qualquer formação, mesmo se for uma cadeira numa universidade, a gente sempre vai fazer uma avaliação do que é necessário para aquela pessoa, o que de bagagem é necessário para aquela pessoa atuar. Se eu faço um curso de letras, a cadeira de letras vai me dizer que eu preciso ter aqueles conteúdos minimamente para atuar como professora de língua portuguesa, de inglês, isso e aquilo. Então, é planejado. Ali tem um plano de estudo. Você entendeu o que eu quero dizer?

Entrevistadora: Que deveria ter um plano de estudo.

S9: Então, eu acho que é estabelecer assim. Você faz uma avaliação, porque você não monta uma cadeira de letras, um curso de letras, sem avaliar as necessidades...

Entrevistadora: De atuação.

S9: De atuação, não é verdade? Ora, então você vai pegar um curso de supervisor, vai fazer essa análise. Você vai colher todas essas informações, quais são as prioridades desse supervisor. Você vai avaliar até por essa questão da própria atuação, desse monte de PA que tem. É fácil. Pegue todas as DREs, as treze DREs e peça para o setor de lá, dos advogados, fazer um levantamento dos principais PAs. Você vai ver que a grande maioria são conflitos de relações humanas, que chega aqui para a gente. A outra questão é como os setores da DRE se articulam para nos subsidiar para nossa atuação nas parceiras. Pronto, aí você vai falar assim: “Olha, a questão das parceiras da administração”. Vai ver que muito supervisor falou dessa questão

administrativa. Você entendeu o que eu quero dizer? Então, essas falas, provavelmente, que são diversas, vêm trazendo ali um bojo de necessidade. É a própria avaliação, Entrevistadora. Você entende o que eu quero dizer? Então, se a gente pudesse fazer um mapa conceitual, veria o que é que salta nisso daí, nessas falas. Precisaria dar ênfase a essas falas e observar o que é que tem de comum em tudo. Então, você teria que fazer uma formação em relação a isso, isso, isso, porque uma única formação não dá conta de tudo.

Entrevistadora: Partindo para a próxima, como você compreende o papel do Supervisor Escolar em relação à constituição das políticas públicas da SME? E depois em relação à COPED, DRE, DIPED, quais são os desafios que você vê?

S9: Descolada. Sabe, eu vejo que as políticas públicas, em vários âmbitos, seja COPED, seja SME, seja DRE, seja depois lá na escola, estão descoladas. Ou seja, a realidade da escola fica refém de políticas públicas, de coisas que são decididas sem analisar o que a gente está fazendo aqui. Então, tem muitas coisas que vêm e a nossa atuação sempre é de cima para baixo; ou seja, existem as políticas que surgem lá nos gabinetes, existem as pessoas que têm as suas questões políticas, financeiras e tudo mais, e isso vem sem uma análise prévia, sem um estudo, sem uma escuta. O supervisor, que é uma pessoa que atua e é um intermediário dessas coisas, ele não é escutado. Não existe nenhum estudo para olhar para os nossos termos. Para escutar o que a gente fala. Não existe. Discutimos entre nós.

Entrevistadora: Tem uma colega que fez uma tese falando dos termos de visita, mas é um estudo acadêmico, não um estudo institucional na rede.

S9: Não existe. Eu vou lhe dar um exemplo claro. Existem lá os decretos, normativas, INs de calendário e reposição por exemplo, não conversam.

S9: Sempre ao que já foi posto ali. “Ah, S9, pelo amor de Deus, mas vão ficar duas reuniões, dois dias da família muito próximos, ou vou ter que pôr em maio e outro no máximo em setembro?” É. “Ah, mas eu queria fazer um dia na família”. Não pode, porque para reposição você tem isso. Não pode.

Entrevistadora: Esbarra-se no acúmulo.

S9: Então, você entendeu o que eu quero dizer? Sempre é a escola que vai se adaptar a essas legislações.

Entrevistadora: Na DRE, você acha que esse diálogo é mais tranquilo?

S9: Não, não é mesmo. Eu acho que a DRE... acho que é descolado. Eu falo que é descolado porque não há uma ligação entre o que foi publicado... Não foi feita uma análise da realidade do ano letivo. Escutou lá nossa voz, falou, para depois criar uma IN que vai... Não, não é assim. Eu acho descolado, e outra coisa, eu acho desarticulado. Se você pensar que um corpo só funciona porque ele é articulado, porque as coisas se articulam entre si, porque senão ele enrijece, na DRE acontece exatamente isso. Existem vários setores que não se articulam entre si. Esta é a minha percepção. Nessa articulação, precisaria ter alguém na DRE com esse papel...

Entrevistadora: De articulador.

S9: De articulador. Eu não sei quem, se é o chefe da DIAF. Eu não sei, mas precisaria, porque é cada um no seu quadrado, trabalhando, e quando você tem um super problema, por exemplo, as baratas que não se consegue matar... não sei, aquelas coisas... Precisa surgir algo muito grande, uma reforma, que dê um prejuízo. Você não faz uma coisa preventiva. Você sempre tem uma ação com setores quando a coisa já aconteceu. Então, não há atualmente uma articulação entre os setores.

Entrevistadora: E COPED e DIPED, como que você entende o diálogo?

S9: Então DIPED eu passei por cerca de dez DREs. Acho que em três DREs eu não trabalhei, seja como professora, coordenadora, diretora, supervisora. Então, pelas minhas itinerâncias, posso dizer que existe DIPED e DIPED, cada DIPED, cada DRE.

Entrevistadora: Cada DRE constitui uma identidade?

S9: Constitui. Em relação à DIPED, sim. Eu vou lhe dar um exemplo claro para você entender meu pensamento. Senão, vai falar: “Ah, do que ela tá falando?” Assim, para não ficar abstrato. Em cada DRE, todas nós recebemos, a gente tem acesso ao SERAP, que são as provas que as escolas fazem e depois fica registrado na SGP.

Entrevistadora: Os resultados.

S9: Os resultados das unidades das EMEFs ficam disponíveis. Então, o que acontece? Em algumas DREs, eu percebo que esses resultados têm um tratamento. Eu vou lhe contar da articulação. A escola tem um resultado. O supervisor está na unidade, falando com essa equipe. Vamos fazer uma análise porque estava abaixo do básico, por exemplo, em ciências. Vamos falar sobre o que aconteceu, porque está sem professor, porque o professor não está tendo uma boa interação com o grupo, foi uma questão da própria prova, não sei... Vamos fazer análise das planilhas de conselho para ver se bate. Não é essa a ação do supervisor, que ele pode fazer ali na Unidade? Muitas vezes, o que fazem? Mapeiam essas escolas, vão lá, olham e falam assim: “Nossa, olha a EMEF tal. Tem, sei lá, cinco, seis EMEFs lá que estão...”

Entrevistadora: Abaixo do abaixo.

S9: O que ele faz? Com esse mapeamento, ele se reúne e diz qual a ação que nós vamos fazer efetivamente com essas escolas e aí elas montam um plano de ação. Vão fazer, sei lá, seis reuniões com os coordenadores: primeira reunião, levantamento dos dados para compreensão; segunda reunião, plano, orientação para o coordenador, quais as ações que o coordenador tem que fazer lá na unidade; terceira ação, construção de um plano junto à DIPED. A DIPED, o coordenador e o supervisor... Você entendeu do que eu falando? Monta ali...

Entrevistadora: Um diálogo.

S9: Uma atuação, um diálogo.

Entrevistadora: Todos envolvidos.

S9: E isso aí fica articulado. Então, eu sei, e é para mim, supervisor dessa unidade, que eles mandam esse e-mail, ficam no diálogo constante, mandam esses cronogramas, o que a escola tem que fazer, porque, quando eu vou na reunião, quando eu vou na visita, eu sei o que eu tenho que fazer lá na parte pedagógica. Você entendeu o que quero lhe dizer? Em algumas vezes, isso não acontece. Então, fica assim: “Olha, tem um resultado, mas vê lá o que a escola pode fazer, o que que está dando de errado”. E aí as formações são descoladas desse bendito resultado.

Entrevistadora: Não dialoga.

S9: Não dialoga. E EMEI, o que a gente tem lá? O Indique. Você tem lá o Indique, os canais de comunicação com a comunidade. Você entende? O que eu observo é que essas avaliações, seja ela do Ensino Fundamental...

Entrevistadora: Não é dado continuidade.

S9: Não, não há. E aí, qual é o papel da DIPED? Porque você tem que entender que o papel da DIPED é um papel de formação também. Você, ali dentro desse departamento da DIPED, tem o CEFAl, você tem a NAAPA. Então, são vários setores que vão subsidiar o pedagógico. Esse setor da DIPED precisa de uma pessoa muito bem-preparada, porque ela vai ter que articular isso e fazer dar resultados nessas escolas onde mais precisa.

Entrevistadora: E não o supervisor isoladamente.

S9: Não isoladamente. Não adianta a DIPED vir aqui falar para nós, supervisores. O que a gente tem que trabalhar é com a problemática da unidade, das unidades que mais precisam da gente, porque para quem vai muito bem, “Obrigada, que bom! Vamos ver esses resultados aí. Aleluia!”. Você tem que entender, Entrevistadora, que numa EMEF, muitas vezes, os

resultados não batem. Você pega as planilhas de resultado, de ata, e tem um monte de gente aprovado, um monte de gente com cinco, seis, sete e um resultado das provas baixíssimo. Então, quem mente ou quem fala a verdade? O que está sendo mascarado ali? É a prova? É o dia da prova?

Entrevistadora: Ou a própria prática pedagógica?

S9: Ou a própria prática pedagógica? Isso precisa ser avaliado. Muitas DIPEDs não estão fazendo isso.

Entrevistadora: Olha, S9, em continuidade, a gente falou em relação às políticas públicas, mas em relação a você, como supervisora, quando você encontra algo, algum documento que você entende que é díspare, com o qual não comunga, como você se posiciona?

S9: A favor da escola, sempre. E assim, não vou fazer nada, não vou nem orientar, nem fazer nada que seja ilegal. Mas o que eu quero dizer, e eu havia dito, é que as políticas públicas, as legislações, muitas vezes, estão descoladas da realidade e eu não fui escutada, e o meu grupo não foi escutado. Entendeu? Então, dependendo da problemática que se dá na unidade, eu vou tentar fazer um meio termo entre a necessidade da escola e aquilo que está posto enquanto legislação. É isso! Eu vou tentar ali mediar da melhor forma possível, com certeza, e aproximar, porque assim é, como eu estou lhe falando, o exemplo do calendário deste ano. A gente está aí com essa questão de fazer essa reposição. Veja, você tem dias da família e as reuniões pedagógicas. Entrevistadora, pensa comigo, como é que a gente repõe? Na legislação, está dizendo que se repõe com dia letivo, não é isso? Existe dia letivo para fazer essas duas reposições? Não vai ter. Então, você precisa usar o bom senso. Pode duas reuniões pedagógicas com os pais, com todo mundo? Não, com os pais, não. Com os professores, todo mundo, é um dia de formação. Então, precisa ter coerência entre o que é posto na legislação e a realidade que está posta na unidade. A gente precisa ter coerência e discutir isso no nosso grupo, para eles poderem levar isso de volta. Então, retroalimentação não é resistência, é uma alimentação contrária.

Entrevistadora: Uma coisa que precisa de atenção.

S9: Precisa de atenção, como a questão da inclusão dos autistas, que está aí bombando. Uma lei federal diz: “Você tem direito a um estagiário”.

Entrevistadora: Um acompanhante.

S9: A um acompanhante, uma pessoa. A prefeitura diz: “o quê? Não existe isso”. E se o pai arrumar, pode ficar dentro da escola? Não, não pode, porque pode configurar vínculo de trabalho. Essa pessoa pode até processar a própria prefeitura. Olha como você tem um desencontro.

Entrevistadora: Esquizofrênico, não é?

S9: É esquizofrênico.

Entrevistadora: Porque, legalmente, eles têm direito.

S9: Sim, então, mas em que âmbito? Porque a prefeitura diz que não. Você entendeu?

Entrevistadora: Aí é uma luta jurídica.

S9: É uma luta jurídica. E onde nós estamos nisso tudo? No meio termo. A gente está ali no bom senso.

S9: Você pega uma pessoa de convênio, pega um psicólogo no convênio e fala “não, é o psicólogo do convênio. Eu vou pagar uma hora extra”. Ele vai lá, mas no futuro, isso a gente sabe, não é porque a prefeitura é do bem ou do mal, é porque isso pode trazer implicações trabalhistas.

Entrevistadora: E, por último, como supervisora, como você sente que constrói a sua relação com seus colegas, seus pares e com os gestores das unidades? Como você sente essa

relação com os seus pares? Como você se vê nessa relação e como que você sente a sua relação com as equipes que você acompanha?

S9: Olha, entrei em 2017.

Entrevistadora: Aqui?

S9: Não, em Pirituba. No início, eu fiquei um pouco insegura, mas depois, lembrando da coordenação, ao longo do meu processo profissional na prefeitura, eu lembrei sempre dessa questão, de que quando eu acessei para a coordenação e para a direção. Eu sempre falava assim: “Nossa, você acha que eu tenho que saber tudo?” Aí pensei assim: “Não, eu não tenho que saber tudo”. Porque lá na coordenação não sabia tudo. Eu era uma articuladora. Eu tinha que saber entender o meu papel como coordenadora, para nunca ninguém chegar pra mim e falar assim:” Você está no sanduíche, fica no meio entre professor e o diretor”. Eu falo: “Não, não tem isso. Eu sou a coordenação, eu não sou nem professor lá no seu papel, e nem o diretor. Eu sou a coordenação, que fique bem claro o que eu sou”. Então, quando eu fui para a supervisão, procurei trazer da minha experiência anterior, e entender quem é o supervisor; ou seja, o que eu fui fazendo, mas não foi de aprendizagem mesmo, foi olhar para os supervisores que já tinham uma itinerância. Quando eu cheguei na supervisão, eu pedi para os meus colegas se eles poderiam me ajudar e eu me disponibilizei com eles também e eu tive todo o apoio. Fui muito bem recebida. Fiz inúmeras visitas acompanhada, até para eu poder observar mesmo, saber qual é o meu limite, até onde eu posso ir. As reuniões, toda quinta-feira, muitas vezes foram desgastantes, mas muitas vezes também muito frutíferas para a gente discutir sobre tudo isso. Eu achei muito interessante, então, em relação à minha construção e identidade como supervisor. Eu sempre recebi muito apoio do grupo. Posso lhe dizer que o grupo de supervisão são pessoas que se apoiam. Eu tive a felicidade de encontrar boas parcerias e me dispus também. Se tem uma colega que tem alguma necessidade, eu sempre digo: “Talvez eu não vá saber, mas eu vou estar do seu lado”.

Entrevistadora: Consciência moral.

S9: Não, é porque a gente nem sabe mesmo. Então, é isso, é parceria em relação ao grupo de gestores. Como eu estou lhe falando, eu sempre tive muita sorte nessa parte de chegar e pegar escola. Eu fiquei quatro anos designada, em cargo transitório. Então, eu pegava as escolas lá do fundão, problemáticas, e aí é que eu, olhando, vou resgatando. Fui observando que não há articulação entre os setores da DRE. Eu falei: “Bom, então, não há e eu vou ficar assim? Se não há, qual é o bem que eu vou fazer para eu ter isso?” Então, eu procurei, como supervisora, estabelecer um vínculo de amizade e de parceria com todos os setores.

Entrevistadora: Uma estratégia sua.

S9: É, eu cumprimento, entro, quero saber o nome, identifico quem é de cada setor. Entendeu? E aí, o que eu faço com tudo isso? Lá na escola, eu observo o que esse diretor tem de maior necessidade. Deixo-o fazer, porque é da competência dele, e bem discretamente eu articulo os setores da DRE.

Entrevistadora: Para facilitar.

S9: Para facilitar. Então, eu coloco no termo. Eu sei o que esse diretor está precisando e venho para a DRE. Eu nem preciso falar nada. Eu vou lá falar: “Olha, eu fiz uma visita e eu sei que precisa disso. No que eu posso mediar? De que forma a gente poderia viabilizar isso? Então, esse diretor vê essa atuação, percebe que eu fui lá, que eu mediei.

Entrevistadora: Que você está preocupada.

S9: Que eu estou preocupada, que eu marquei para uma outra pessoa do setor ir lá para tentar resolver. E eu vou ganhando a confiança. É uma confiança, digamos assim, de parceria, de ele falar assim: “Poxa, a S9 está lá na DRE, mas ela está pensando aqui na minha unidade”. Então, eu não vou lá e aponto o problema, falando assim: “Olha, vocês estão errados, vocês têm que fazer...”. Às vezes, eu aponto. Está no termo? Está no termo, mas eu

vou falar: “Você vai ter que fazer isso. Você vai fazer? Que dia você vai mandar? Agora? Mandou o pedido? Tá bom, mandou”. Aí eu vou lá e vou mediar. Então, eu vou fazendo sempre essa atuação.

Entrevistadora: Que é de acompanhamento.

S9: Que é de acompanhamento. Total acompanhamento e, se for necessário, eu vou agir diretamente. Se for necessário, sempre deixando a escola ter a sua autonomia. Faço isso com todos os setores. Aí o diretor vai confiando em mim. Quando ele tem alguma dúvida, ele sabe que eu não vou saber tudo, mas ele sabe que eu vou procurar. Se tiver alguma reforma, que eu sei que pode acontecer algo, ele vai me avisar: “S9, eu vou fazer uma reforma tal. O que você acha?” Eu falo: “Calma, me dá dois minutos”. Eu vou me informar. Então, sempre vou fazer esse papel também de mediadora. É assim que eu vou atuando e nisso eu vou ganhando sempre a confiança.

Entrevistadora: Então, você tem boas relações.

S9: Tenho, sim. Tenho por que, quando eu identifico o problema, eu não fico distante dele observando. Eu não sou uma observadora do problema. Eu não fico só na contemplação. Eu não faço, porque eu acho que o diretor precisa fazer isso, mas eu vou articular e mediar essa problemática. É isso.

Entrevistadora: A última coisa que eu queria ver com você é se tem algo que eu não perguntei sobre o fazer, sobre o ser supervisor, que você gostaria de comentar, acrescentar. Se você acha que faltou algo.

Entrevistadora: Aproveitando, você foi coordenadora, professora de...

S9: Eu acumulava na prefeitura e no Estado. Eu era professora de filosofia. Quando voltou a cadeira de filosofia para o Estado, eu falei: “Vou prestar esse concurso”. Eu tinha formação e aí fui professora do ensino médio no Estado, e no CEFAM. Lembra do CEFAM?

Entrevistadora: Lembro. Você foi professora do CEFAM?

S9: Fui professora lá no parque Raul Seixas. Fui professora do CEFAM. Pensando, eu estou com 56. Então...

Entrevistadora: Você foi bem jovem.

S9: Eu fui professora no CEFAM e, depois, trabalhei no Estado. Fiz outra faculdade. Primeiro, fiz Pedagogia; depois, fiz Letras; depois, fiz Filosofia. Aí, fui fazendo as faculdades da vida. Então, a minha atuação no Estado foi essa. Na prefeitura, fui professora de Português. Eu prestei um concurso, ingressei como professora na prefeitura e, no ano seguinte, eu já... Foi um concurso seguido do outro. Assim, eu já acessei para a coordenação.

Entrevistadora: Ah, legal.

S9: Então, já fui para a coordenação, mas no Estado, o tempo que eu fiquei no Estado, sei lá, 8 anos, também foi assim. Eu entrei como professora de filosofia, no ano seguinte eu já era coordenadora. Acho que justamente por essa questão eu fiquei assim.

Entrevistadora: Abrangente.

S9: Aí o pessoal, na época, falou: “Vai lá, S9, você tem umas ideias bacanas”. Então, eu sempre acessava e já ia logo para a gestão, ficava sempre na gestão. Depois, fiquei na coordenação, na prefeitura, porque eu tinha me efetivado e acessei a direção, mas assim, eu passei nos dois. Então, acessei um e, depois, acessei o outro.

Entrevistadora: Ah, que bom. Mas você acha que faltou alguma coisa que você gostaria de falar sobre Supervisão Escolar?

S9: Eu acho que o Supervisor Escolar é uma pessoa que tem uma vivência muito privilegiada. Então, eu acho que ele tem que ser mais ouvido. Se eu pudesse falar alguma coisa, era dizer

assim.

Entrevistadora: Escute mais.

S9: É, sim, como esse supervisor faz esse elo entre as políticas, os setores. Vamos pensar políticas, setor, tudo mais, as verbas e a escola.

Entrevistadora: E com a diretoria?

S9: Com a diretoria e a escola, como que ele está sendo escutado, o que ele está trazendo de informação para nós. Isso não existe.

Entrevistadora: Como trabalhar com isso?

S9: Como trabalhar com isso, não existe. Entrevistadora, nós não somos escutados. O que a gente discute no nosso grupo de quinta-feira, das treze DREs, pensa, fica isolado.

Entrevistadora: As trezes DREs?

S9: As trezes DREs. É uma coisa de louco, parece o samba do Criolo doido. A DRE discute aqui, fica aqui. A DRE discute aqui, fica aqui. A DRE...

Entrevistadora: É isso mesmo.

S9: Essas atas, essas discussões são vistas por quem? Quem analisa essas atas? Me conta.

Entrevistadora: Ninguém.

S9: Quem escuta o que a gente está falando? Se escutasse, não estaria fazendo umas INs, uns negócios tão descolados assim.

Entrevistadora: S9, obrigada, foi riquíssima sua contribuição.

Supervisora Escolar S10 – Transcrição da entrevista individual de vídeo

Entrevistadora: Então, a gente vai começar. S10, pensando no trabalho de supervisora escolar, quais ações, que você realiza que você julga mais efetiva junto das escolas? E você sente que tem dado conta dessas ações?

S10: Das ações que eu julgo mais efetivas, no intuito de auxiliar as unidades?

Entrevistadora: É, e dentro do rol de atribuições, também.

S10: Na rede parceira, eu percebo, na parte de orientação, em relação aos registros, em relação às documentações deles, tanto o PPP quanto o plano de formação, ou alguns registros que eles fazem nas atas, a gente percebe que eles têm um pouco mais de dificuldade do que a rede direta. Pelo menos nestes anos que eu estou trabalhando, se eu fico com o mesmo setor, em um mês você vê um documento e aí você auxilia, falando como é que faz aquele registro, aquele documento, e a gente vai percebendo, ao longo do tempo, que eles vão melhorando. Principalmente na rede parceira, eu percebo que eu auxilio bastante. Agora, na rede direta, eu acho que eu auxilio, mas nem tanto, porque, pelo menos as minhas, é uma ou outra. Normalmente, a equipe, quando tem dificuldade, tem menos dificuldade do que a rede parceira. Nos documentos também, eu acho que eu auxilio, mas nem tanto quanto na outra unidade porque, pelo menos na parte da coordenação, só em uma unidade as coordenadoras são novas.

Entrevistadora: No geral, são mais experientes.

S10: São experientes.

Entrevistadora: Mas dentro do que você sente que teria que dar conta, que é atribuição essencial do supervisor, em especial na rede direta, você sente que consegue suprir?

S10: Não, suprir a necessidade da unidade, não. A gente vai, porque a nossa atribuição sempre é... a prioridade sempre fala que a gente tem que ir para a rede parceira e fazer processo. Por vezes, a gente deixa a rede direta de lado. Então a gente acaba indo menos vezes para a rede direta e às vezes a gente acaba demorando muito tempo para ver algumas coisas ou descobrir algo que não era para estar sendo feito daquele jeito.

Entrevistadora: S10, agora fala um pouquinho para mim da sua organização, como é que você organiza a sua dinâmica de trabalho diário, semanal. Como é que você se planeja e, dentro dessa organização, o que você acha que toma mais o seu tempo?

S10: Eu, normalmente, planejo. Eu abro aquele calendário do mês e vou colocando. Eu tiro os dias que são os meus, que é o plantão, já tiro os dias que é de reunião e vou distribuindo: rede parceira, primeiro; aí, o que sobra, vou colocando a visita das diretas. O que eu acho que está tomando mais tempo da supervisão, principalmente neste ano, está sendo o processo, que está tomando mais tempo.

Entrevistadora: Processo de apuração.

S10: De apuração. É o que mais está tomando tempo da gente, em primeiro lugar.

Entrevistadora: Só pra retomar. S10, conta um pouco para mim como foi a sua trajetória na rede. Você começou como professora...

S10: Eu comecei como professora de matemática e fui para a assistência.

Entrevistadora: Você ficou quantos anos como professora?

S10: Na época, eu tinha dois cargos: em um cargo, eu entrei em 2008, e em 2010 no segundo cargo. Em 2013, eu comecei a ser assistente e, depois de assistente, em 2017, diretora, e em 2019, supervisora.

Entrevistadora: Ah, você ficou pouquinho como diretora.

S10: Como diretora, sim. Como assistente, eu fiquei uns 4 anos.

Entrevistadora: Agora, mudando um pouquinho de foco, se você fosse pensar uma formação para supervisão escolar, qual você acha que seria a prioridade dessa formação?

S10: Formação, para nós da supervisão?

Entrevistadora: É, sei que agora tem essa de tempo livre, não sei se...

S10: Entre aspas!

Entrevistadora: Enfim, mas você, enquanto supervisora, pensando na sua experiência, o que você acha que seria uma prioridade de formação para você?

S10: Para mim, o que eu procuro mais estudar é na parte pedagógica da educação infantil. Como eu trabalhei muitos anos na EMEF e trabalhei só um ano na educação infantil, eu penso que é o que eu tenho que estudar mais, porque, quando eu vou para EMEF, eu tenho mais facilidade. Então, quando eu vou estudar, eu procuro estudar mais a parte da educação infantil, porque a gente tem uma ou duas EMEFs, o resto é educação infantil. Então é mais nessa parte pedagógica mesmo que eu procuro estudar.

Entrevistadora: S10, pensando nessa formação – você falou sobre educação infantil –, como você acha que deveria ser organizada a formação dela?

S10: Organização dessa formação?

Entrevistadora: É, presencial ou online? Enfim, como você acha que deveria ser?

S10: Hoje, é mais fácil ser online. Acho que para a maioria dos supervisores, porque presencial, quando é disponibilizado, por exemplo, na Secretaria, para a gente ir e voltar... É mais fácil que seja online.

Entrevistadora: É, porque o tempo de chegar e voltar às vezes são maiores. Agora, mudando

um pouquinho de foco, como você compreende o papel da supervisão em relação às políticas públicas que são publicadas pela SME?

S10: Eu entendo que o papel da gente é fazer com que essas políticas públicas cheguem até a unidade e aconteçam. É nosso papel como função de supervisor. E também é nosso papel lutar para que outras políticas públicas cheguem à Secretaria, que a gente vá atrás de melhorar as condições das unidades.

Entrevistadora: E na relação com DRE e COPEDI, o que você acha que é tranquilo ou quais são os desafios principais que você percebe para a implementação dessas políticas públicas?

S10: Em relação a DRE, o complicador da DRE é mais em relação aos convênios. O povo da DRE está muito preocupado em ter vaga e às vezes não importa de que forma. Eu já vi, por exemplo, comissão não autorizar o funcionamento de determinada unidade e depois a DRE autorizar, mesmo sem o aval dos supervisores. Então, essa parte ainda da DRE de vaga dos convênios e também essa parte do TEG, que inventaram de dizer que tem TEG e não tem... É outro complicador, porque fala que a criança vai ter o TEG. Coloca lá, aparece no EOL que tem direito ao TEG, mas não tem condutor para levar o TEG, para levar a criança. Então, na verdade, é uma política pública que não está sendo cumprida e essa não depende da gente.

Entrevistadora: Sim.

S10: Essas duas coisas são difíceis aqui na DRE. Por exemplo, quando chega parte de projeção aqui, o povo fica no nosso ouvido, querendo que a gente assine a projeção, mas de resto...

Entrevistadora: E quando você percebe uma política pública díspar, no sentido de que é difícil ocorrer no plano da ação dentro das escolas, como você vê isso, como você interpreta na hora de executar essa política pública?

S10: Como você fala, é algo assim, por exemplo, que nós, supervisores...

Entrevistadora: Uma política pública que vem, mas que não comunga com a realidade das escolas. Enfim, por exemplo, essa do TEG.

S10: Por exemplo, essa do TEG. Quando a gente vê que algo, que é política pública, não está acontecendo, nas nossas reuniões, a gente informa o diretor regional, que já pediu reunião com o setor. Mas mudar, não muda.

Entrevistadora: Você sente que não tem escuta.

S10: Não, o povo escuta, mas para frente não vai.

Entrevistadora: Não processa.

S10: É, mas o que respondem é que não tem mesmo condutor e aí elas falam que não é culpa delas. Se o condutor fala que não quer ir pegar aquela escola, elas vão fazer o quê? Vão arrumar condutor onde?

Entrevistadora: Entendi.

S10: Entendeu? Tem algumas coisas que elas têm a resposta e falam que não tem o que fazer e acaba por isso mesmo. Por exemplo, tem unidade lá de Parelheiros que passou o ano inteiro com a criança com direito a TEG e não teve TEG, e a criança faltava, e a gente falava que entendia que a criança estava faltando porque não tinha o TEG.

Entrevistadora: E aí podia tirar?

S10: Aí falava que podia tirar na época do ano passado. Acho que este ano mudou, porque eu não tenho agora unidade que está com esse problema. Porque, o que acontece... A mãe mora longe: ia um dia, faltava uma semana, ia um dia, faltava uma semana. Até você falar para a mãe que ela vai ter que pegar ônibus pra ir pro..., inclusive com o bebê.

Entrevistadora: E no campo pedagógico, S10, você acha que tem alguma política pública que você entende mais difícil de efetivação? E como o supervisor fica nessa relação?

S10: Vamos ver, vamos lembrar, no campo pedagógico. Eu acho que essa parte aí do acompanhamento das aprendizagens, que eles vieram com uma política, depois da pandemia, para recuperar. Na verdade, não está acontecendo, porque eu tenho duas EMEFs e, nas vezes que eu fui fazer visita nas 2 unidades, havia poucos alunos, inclusive falei para a equipe gestora, se não estão vindo, tem que trocar, tem que fazer esse remanejamento. Mas, por vezes, a família não encaminha, a família não tem interesse e os alunos menos ainda. Por exemplo, ele é da manhã, para ficar meio-dia eles vão e fogem. Então, é uma política pública que diz que tem esse acompanhamento da aprendizagem depois do horário, mas é opção para poucos alunos.

Entrevistadora: E como você constrói sua relação com os gestores escolares nas suas visitas, na sua ação supervisora e com os próprios colegas da supervisão? Como você entende essa relação, como é construída por você?

S10: O povo acha que eu sou brava, mas em minha opinião eu não sou. Eu sou uma pessoa tranquila e eu entendo assim que, quando eu vou fazer visitar, estou visitando a pessoa. E eu vou conhecendo aos poucos, até na hora quando vou falar aqui que tal coisa precisa ser corrigida, eu falo de uma forma tranquila. Eu não sou aquela que chega e fala, isso aquilo, isso aquilo, não. Vou andar e depois, quando chego, sento, sempre fui assim. Se eu for chamar a atenção de alguém, eu vou orientar. Se algo está errado, eu sempre faço com a pessoa sozinha; não sou de ficar falando na frente dos outros. E aqui na supervisão é um grupo assim bem diversificado. A relação da gente é tranquila. Tem muitas panelinhas, tem uns grupinhos, mas eu procuro me dar bem com todo mundo. Sou de falar pouco, falo mais com os que são mais chegados.

Entrevistadora: É isso, S10. Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre a supervisão escolar, que você acha que não tenha contemplado ou que você acha importante discutir?

S10: Não sei. Eu acho que a gente corre tanto, fica aí correndo tanto e sempre preocupado de dar conta das coisas e a gente sempre vê que está devendo, que está faltando coisa para ler, está faltando isso, faltando visita... É muita correria! Eu acho que eu já falei aí a minha opinião.

Entrevistadora: O tempo é um inimigo...

S10: O tempo é o meu inimigo, mas, em minha opinião, neste ano, pelo menos aqui nesta DRE, esse negócio de processo está demais. Não sei se nas outras DREs... Na minha opinião, tem muitos casos que, ou a maioria deles, não era nem pra ter. Não deve ser atribuição nossa, já que é um cargo de função pedagógica, a gente ficar trabalhando como investigador, para descobrir quem foi que fez isso ou aquilo. No meu entendimento, não é essa função... Essa atribuição não deveria ser rol da supervisão, já que nosso ponto é pedagógico.

Entrevistadora: É isso, S10. Obrigada!

APÊNDICE J – Síntese das respostas das entrevistas semiestruturadas

Quadro 8 – Ações desenvolvidas nas escolas

Supervisor	Ações consideradas mais efetivas
S1	<p>Considera que suas ações mais efetivas estão relacionadas ao pedagógico. Foi Coordenador Pedagógico e gostou muito do cargo. Entende a importância do pedagógico como significativo, que requer muito estudo e muitas leituras. Aponta o administrativo como uma ação também importante em harmonia com o pedagógico.</p> <p>Destaca que a Supervisão Escolar apresenta muitas tarefas e o maior desafio é articular o tempo com as visitas, os plantões, as reuniões da supervisão, necessidades de estudo, diligências, apurações preliminares, formação das equipes, autorizações de funcionamento e respostas as denúncias que exigem muita cautela e estudo para uma resposta adequada.</p>
S2	<p>Entende que as ações mais efetivas estão ligadas as mediações. As escolas estão vivendo muitos conflitos interpessoais. Apontou que há muitos diretores novos e inexperientes, o que necessitou de muita ajuda da supervisão.</p> <p>Relata que apesar de ser seu primeiro ano no cargo e das diversas dificuldades, teve muita ajuda dos colegas e acredita que conseguiu auxiliar as escolas.</p>
S3	<p>Compreende que o mais efetivo está relacionado ao pedagógico, analisar as práticas pedagógicas das unidades e resultados, alinhar e compartilhar experiências. O burocrático (em especial as apurações preliminares) não permite que se debruce sobre os aspectos pedagógicos e não dá conta do pedagógico e entende-se que isso é proposital, para tirar atenção de outros aspectos. tudo vira processo pq com o processo se penaliza.</p>
S4	<p>Relata que grande parte da sua energia se direciona as unidades parceiras, em especial para a parte burocrática. Essa energia gasta não permite ter mais tempo para potencializar por meio das questões pedagógicas. Se sente frustrada, decepciona e que enxuga gelo. Sente que faz tanta coisa, mas que nada de fato é efetivo, sente que faz pequenas contribuições que auxiliam as escolas, sente que não avança, que não consegue sistematizar um trabalho. Lança sementes, mas que não consegue acompanhar como gostaria.</p>
S5	<p>Acredita que o que mais dá certo, é quando chega na escola e consegue auxiliar na resolução dos problemas. Chega sempre com uma demanda, mas chegando na escola, junto com a equipe existem muitos problemas que surgem no dia a dia, sejam eles administrativos ou pedagógicos. O maior desafio é o tempo, é preciso correr muito para dar conta de todas as demandas, não se consegue resolver tudo que se planeja, há o inesperado. É um aprendizado constante. O que não se dá conta, vamos deixando para os próximos dias, levando sempre em conta as prioridades.</p>
S6	<p>O que tem acahado mais efetivo, é acolher as equipes gestoras, ser parceira, dar encaminhamentos. Como dificuldade, aponta que os termos são muito trabalhosos, precisa considerar cada unidade.</p>
S7	<p>A longo prazo, acredita que o que dá mais certo é a formação pelas pautas pedagógicas. Sente que não dá conta dessa pauta formativa como gostaria, considerando tantas unidades, tantas demandas administrativas, processos, denúncias. Falta tempo para acompanhar as aprendizagens, as práticas, entretanto, entende a ação supervisora predominantemente apagando incêndios.</p>
S8	<p>Entende que as orientações bem dadas, bem elaboradas e o acompanhamento que é feito considerando a realidade das unidades, dialogando e ouvindo a necessidade das equipes. Entretanto, com tantas atribuições, quando elenca coisas que são necessárias, durante a visita, consegue fazer por conta das emergências das escolas, ao visitar, são tantas outras demandas, que estudos como os índices das avaliações, os supervisores não conseguem sentar com as equipes para estudar dados, fazer análises. O tempo vai passando e o trabalho é interrompido o tempo todo por outras necessidades que extrapolam a supervisão. são várias frentes, Ensino Fundamental, Infantil, MOVA, cada uma requer um tipo de acompanhamento. Então, você não consegue, mesmo enquanto profissional,</p>

	aprofundar dentro de um determinado tema, para dar conta de trabalhar com qualidade.
S9	A ação é dividida, há nuances, o supervisor atua de acordo com a necessidade. Uma ação que feita na parceira, é diferente da direta, do MOVA e etc. Na parceira, a ação mais efetiva é a fiscalizadora e menos pedagógica no sentido de garantir o máximo possível a qualidade dos espaços, da alimentação. O pedagógico fica a desejar. Os coordenadores com pouca experiências, professores com má formação e que não compreende os currículos, rotatividade, etc. Na direta existe um equilíbrio maior nas necessidades administrativas e pedagógicas. As unidades diretas são mais estruturadas.
S10	Percebe que na rede parceira, auxilia em relação aos registros, documentações, PPP. Identifica que possuem muitas dificuldades e com o tempo percebe que vão melhorando. Na rede direta, percebe que possuem menos dificuldades, mas também auxilia na parte da documentação. Sente que não dá conta de suprir as necessidades das unidades em especial da rede direta, as parceiras acabam sendo prioridade até por conta da cobrança.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9 – Rotina de trabalho

Supervisor	Dinâmica de trabalho diário	Ação que toma mais tempo numa escala de prioridade
S1	No início do mês organiza seu planner mensal a lápis. Coloca primeiro as visitas das parceiras. Deixa um dia somente para organização dos termos de visita, colocando provocações, textos, vídeos, cenas do currículo. Busca ir além das demandas de SME. Em seguida organiza as datas que estará em plantões, apurações preliminares, reuniões da supervisão, autorizações de funcionamento, visitas as diretas e particulares. Em muitas ocasiões é necessário reagendar.	Visitas as Unidades Parceiras e apurações preliminares.
S2	Procura realizar primeiro as visitas das Unidades parceiras e em seguida organiza com as demais demandas como plantão, reunião de supervisão, GTs. Há semanas que possuem 3 dias para visitas e outros 4. Aponta que aborda muitas questões administrativas em especial nas parceiras e nas diretas auxiliou os novos coordenadores na construção dos documentos oficiais.	Relata que demanda muito tempo para organizar os termos por conta das questões específicas de cada Unidade. Narra que precisou estudar para realizar os apontamentos de infraestrutura das escolas.
S3	Tenta organizar no começo do mês, organizando todas as unidades, priorizando primeiramente as que apresentam mais problemas. Articula essa organização com os processos. Costuma visitar cedo e busca ouvir as dúvidas, necessidades. Atende a pauta da escola e em seguida da supervisão.	Construção dos termos, é necessário muito cuidado. Aponta o excesso de processos e penalidades, logo o termo precisa ser feito com muito cuidado.
S4	Se programa mensalmente, colocando as parceiras em primeiro lugar. Aponta que há um papel de fiscalização, na sequência as diretas, em seguida estudos, denúncias, plantão. Isso quando não há apurações. Procura as visitas mensalmente, por telefone, por e-mail. As escolas particulares a intervenção é menor e bem pontuais.	As visitas as unidades parceiras. As legislações colocam o papel de fiscalização para a supervisão. Os PAs também demandam muita energia e estudo.
S5	Organiza a agenda do mês, onde irá em cada data, mais os despachos e demais compromissos.	Tudo toma muito tempo, em especial organizar os termos visita, organizando as pautas em que resultem em conhecimento para as escolas,

		sem ser assuntos soltos, mas que se conversem, tornando conhecimento e orientação.
S6	No término do mês, organiza o mês seguintes, priorizando primeiro as parceiras e depois as diretas e demais demandas. Quando consegue, realiza reuniões de setor.	O termo precisa resumir as pautas de reunião da supervisão, as demandas da escola e isso requer muito tempo. Outra questão são os processos, com muitas oitivas, muitos estudos e complexidade que requer muito tempo.
S7	Realiza a agenda mensal a lápis, priorizando a rede parceira e depois a rede direta. Acrescentou que quando o mês aperta a rede direta acaba sendo penalizada, pois as vezes é necessário remarcar ou até mesmo não conseguir fazer a visita. A rotina é muito dinâmica, tem os plantões, as reuniões da supervisão, os processos, etc.	A parte burocrática. Está sempre apagando incêndios. Se programa para uma pauta pedagógica, mas é sufocada pelas demandas administrativas e quando percebe o tempo acabou e o pedagógico ficou em segundo plano ou para depois.
S8	De início separa os plantões e dias de reunião, sobram de 3 a 4 dias por semana para visitar 14 escolas em média e esse tempo não é suficiente. Há também os processos de ouvidoria de apuração preliminar. Não conseguimos de fato acompanhar as escolas.	Falta tempo para, de fato, acompanhar a rotina da escola, dialogar, observar. Aponta os processos de apuração preliminar como recorrentes e cada vez mais complexos.
S9	Sua prioridade são as parceiras. As diretas estão mais avançadas e as parceiras requerem uma atenção maior. Em segundo estão os processos que demandam muita energia e tempo. Em seguida, diretas, MOVA,	A questão do tempo, em especial a demanda direcionada aos processos.
S10	Organiza o calendário do mês, registrando as reuniões, plantões, rede parceira e por último as redes diretas.	O que tem tomado mais tempo são os processos. Muitos processos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10 – Prioridade e foco na formação para Supervisão Escolar

Supervisor	Foco necessário à formação do supervisor
S1	Identidade profissional e processo de constituição do Supervisor Escolar. Embora os SE possuam uma trajetória profissional anterior, quando se chega no cargo, não basta misturar tudo que já se sabe, há desafios, especificidades, demandas difíceis e como uma segunda gestão, o que mobiliza o SE?
S2	O foco deveria ser os processos administrativos, entende como muito complexos e pesados. Sente falta da compreensão de um passo a passo. Outro foco seria os apontamentos referentes as unidades parceiras. Relatou que são os pontos que acham mais frágeis.
S3	Sobre avaliação de resultados das avaliações institucionais. Saber interpretar e o que fazer com esses dados, entretanto, o supervisor como agente político, precisa olhar para os resultados de forma justa, que dialogue com as políticas públicas. Os resultados não são transformados em políticas públicas, somente processos de culpabilização e individualização.
S4	O foco deveria ser as apurações preliminares. Entende que os supervisores são muito frágeis, com pouco suporte e pouco conhecimento, a ponta delicada do iceberg. É uma demanda muito específica, da qual a formação em pedagogia não é suficiente.
S5	Necessidades de pautas de ação que reflitam o cargo do supervisor lá na escola. Formações que vislumbassem estudos de casos, situações que envolvem a

	realidades das escolas, dos territórios, contribuiria com a prática e a ação supervisora. Relata que os supervisores vão se constituindo na ação de sua prática.
S6	Uma formação relacionada aos sistemas dos diretores: SIGPEG; APM. Quem não foi diretor apresenta dificuldade para entender e acompanhar esses sistemas.
S7	Entende como algo complexo, a SME fala uma coisa, mas na prática exige outra. Entende que a formação deveria ser mais direcionada aos aspectos pedagógicos, como a avaliação das aprendizagens, por exemplo. Aponta que DIPED e Supervisão não trabalha junto e as vezes pede coisas distintas para as unidades. Relata as descontinuidades como prejudicial aos processos de formação.
S8	<p>Acredita que precisa de formação específica sobre análise de dados, porque se tem muitos dados na rede, mas os supervisores não tem a formação necessária para analisar os dados e o que fazer com eles, como trazer mudanças com as informações ali apontadas.</p> <p>Outra formação que julgou importante seria a de psicanálise organizacional, ou psicologia do trabalho, psicologia organizacional, para tratar das problemáticas de relacionamentos interpessoais. Aponta que é necessário fazer mediações o tempo todo nas unidades, nos setores da DRE, com as famílias e com os próprios colegas.</p>
S9	Acredita que deveria ser sobre as relações humanas. A maior parte dos processos são sobre conflitos interpessoais. Como evitar os conflitos, mediar, lidar com as tensões existentes dentro da escola. Há cartilhas para tudo, mas não há orientações para as relações. Os conflitos estão dentro da escola. Algo leve sensível, com música, poesia.
S10	Sua prioridade de formação e estudo estão relacionados a educação infantil. Entende que é supervisora da educação infantil pela quantidade de unidades. Sua experiência maior foi em EMEF's, por isso sente que necessita estudar mais os documentos da Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 – Metodologia para a formação do Supervisor Escolar

Supervisor	Metodologia considerada mais efetiva na formação do Supervisor Escolar
S1	Entende que no próprio contexto de trabalho do SE nas reuniões de quinta-feira, viabilizando propostas de estudos com estratégias formativas diversificadas: estudos de caso, estudo de legislações, trechos de filmes, tematizações, convite de palestrantes, núcleos da própria DRE. A formação poderia ser conduzida pela Supervisor Técnico, de forma compartilhada com os demais supervisores. Acredita que outra possibilidade são propostas mais individuais como especializações, pós-graduação, mestrados, doutorados, por motivações próprias e também oportunizadas e custeadas pela rede.
S2	Entende que a agenda já é bastante apertada. Poderia ser algo online pelas plataformas como teams ou meet. Ratifica que há muitas pessoas novas e que há uma necessidade de formação que pode ser também entre os pares na própria DRE.
S3	Gosta de trabalhar com situações problemas e fatos reais, reflexiva, aponta que a supervisão possui pessoas com percursos muito distintos o que enriquece bastante o debate. Construir ações com os pares, com as escolas. Coloca ser interessante um mediador externo acadêmico e não da secretaria. Uma necessidade de formação teórica que analisada, pode ser ou não apropriada de acordo com o contexto. Falta acesso dos estudos acadêmicos para a supervisão. Aponta que pode ser na própria DRE, mas que deve ser opcional, até pq as vezes o supervisor já tenha formação naquele assunto e seria perder tempo.
S4	<p>Compreende que formação para os supervisores é algo bem difícil, delicado, com um território de pessoas muito sabidas, mas ao mesmo tempo de pessoas muito experientes e outras muito novas, ingressantes. É difícil pensar uma formação que agrade todos, que motive os antigos e forme os novos. É um público muito específico, por isso, precisa de uma formação específica, que atenda as necessidades. O supervisor também é um formador, então é preciso cuidado em relação ao que oferecer.</p> <p>Qualquer formação precisa considerar essa diversidade independente da metodologia.</p>
S5	Acredita que a formação deve ser oferecida de forma que não seja muito livre, mas também não engessada. Deve partir da necessidade do supervisor, de forma

	assíncrona. Ressalta que nem todos possuem as mesmas necessidades, com momentos de compartilhamento de práticas, troca de experiências, um aprendendo com o outro com escuta, vivências e desafios.
S6	Entende que deverá ser presencial, com muito diálogo com setores da DRE e opcional, não para todos.
S7	Acredita que deveria ser parecido com um PEA. Seria todos juntos, na DRE discutindo coletivamente e aprofundar questões práticas das escolas. O supervisor para contribuir para o desenvolvimento das escolas, precisa estudar. Elenca a necessidade de horas livres para estudos de acordo com a necessidade, legislações específicas.
S8	Acha que deveria ser uma formação que fosse assíncrona, <i>on-line</i> , com uma metodologia que tivesse mais dinamismo, não só textos, mas vídeos, exemplos, trouxesse um pouco da realidade da rede, algo que fosse pensado para a prática, aproveitando o espaço que a formação para gestores possui, que já é obrigatória e que está posta.
S9	Metodologias que aproxime o supervisor do humano e menos técnico. O que é o sistema SME, como se dão as relações, as emoções, estabelecer limites. Acredita que para organizar uma formação, é preciso observar qual bagagem aquela pessoa precisa, das necessidades de atuação, prioridades. Seria interessante pegar as 13 DREs e fazer o levantamento dos maiores motivos de PA e como os setores podem subsidiar a supervisão. A avaliação seria a necessidade da própria formação. Uma única formação não daria conta de tudo.
S10	A organização deveria ser online pelas facilidades, e para economizar o tempo de deslocamento. SME é longe e pega-se muito trânsito.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 12 – Papel do Supervisor Escolar em relação às políticas da SME / DRE / DIPED

Supervisor	Papel do supervisor	Principais desafios
S1	É um par avançado que percorre todas as escolas, realiza escuta, conhece a realidade e os desafios.	Não há escuta da gestão atual. Fingem que escutam, mas a SE é negligenciada. Há uma boa relação com o Órgão regional, entretanto, estes também não possuem força, somente cumprem as e implementam o que é determinado. Há também uma necessidade de aproximação com DIPED. Não há diálogo sobre as ações. Muitas vezes não se conhecem.
S2	Entende o Supervisor Escolar como uma ponte, alguém que relata as demandas da escola para DRE, SME e que sente que as escolas ainda possuem poucos espaços de voz.	Acredita que há pouca comunicação e que precisa ser avançada. O desafio é que a voz dos Supervisores alcancem os responsáveis pela criação das leis e determinações.
S3	Entende a supervisão com um papel muito importante, fundamental na implementação de políticas públicas, entende que tais políticas só terão sucesso com a escuta e participação da supervisão.	Entende que não há escuta e a participação muito ruim. As ações chegam prontas, sem o diálogo com a supervisão. Citou instruções normativas cheias de erros que poderiam ser acertados se o diálogo existisse. Eles pensam as políticas e não pensam as condições, não avaliam os contextos. É preciso criar as condições primeiro.
S4	Tem que ser o ponto de equilíbrio, discutir, e em algumas situações ser até mesmo um ponto de resistência. O funcionário público precisa garantir que as políticas públicas sejam garantidas independentemente dos governos, perene. Fazer a discussão, trazer o contraponto, pensar o impacto a longo prazo.	o principal desafio é compreender o perfil, o papel do supervisor. Entender que ele é um implementador de políticas públicas, mas não partidárias. A secretaria precisa perceber que as políticas precisam ser contínuas, perenes e não a SE precisa ser ouvida na construção e implementação das políticas.
S5	Entende que a supervisão é o elo, entre SME, DRE, e as escolas, agentes que contribui para a implementação de políticas	Sente que há um diálogo, mas é falho. Geralmente as determinações chegam prontas. Há um estudo das minutas antes

	publicas para que chegue as escolas, desenvolvido da melhor forma possível, sempre verificando condições e as especificidades das unidades.	das publicações, entretanto, as fragilidades apontadas não são aleteradas. A relação com os setores compreende como frágil. Não vê como as formações atinjam as pontas. Com DIPED não há estudo de pautas, com escuta das necessidades das escolas.
S6	Percebe que SME manda documentos de última hora, com duplo sentido, necessitando em algumas situações de consultas jurídicas. Sente falta de alinhamento, e sente que SME/COPED não dialoga com as DREs e diretores. Sente que o papel da supervisão é somente de cumprir.	
S7	Aponta que se enxerga como uma balança e ao mesmo tempo em uma contradição. Acredita no Currículo da Cidade e os seus princípios, entretanto, a secretaria pensa políticas públicas que vão contra ao próprio currículo construído. Apoia boas ações e se contrapõe a determinações absurdas. Aponta que não cumpre cegamente o que é determinado, reflete sobre as ações e com um olhar crítico independente do governo.	SME não escuta os supervisores frente as criações de políticas. Aponta dificuldades do diálogo com SME, DIPED e demais setores. Há falta de organização, planejamento. Em relação ao DIPED, aponta que a Supervisão também não procura parceria, relata uma “certa arrogância”.
S8	A supervisão deveria ser uma ponte entre o que acontece na escola, com a SME, com a DRE, mas o papel hoje do supervisor é ser um fazedor. Ele é um tarefeiro. Não tem papel nenhum na proposta e elaboração de política pública. Isso não existe. a supervisão é vista e encarada só como uma ponte que leva para a escola, não é vista como uma ponte que vai trazer de volta.	Primeiro ter tempo: tempo para analisar dados, tempo para analisar as situações, tempo para refletir, tempo para estudar a respeito das dinâmicas, para de fato propor. As DREs não tem poder de decisão, tudo é centralizado em SME. em relação à DIPED tem-se uma tentativa de aproximação, mas uma fica empurrando demandas para o outro e não há uma articulação nas ações PED tem relação zero com a supervisão. Usam supervisão apenas como um garoto de recados. O que eles querem implementar, jogam para a supervisão levar.
S9	As políticas públicas são totalmente descoladas e o supervisor deveria ser o mediador. Entretanto não a diálogo. Entende a DRE como desarticulada, vários setores que não se comunicam, não há articulação, fica cada um no seu “quadrado”. As ações não são preventivas, acontecem somente quando o problema já aconteceu. É preciso trabalhar com as problemáticas das Unidades.	Não há escuta, não há diálogo, vem de cima para baixo. Ninguém lê os termos de ação supervisora, só quando viram processos. Não é feita uma análise da realidade. Aponta que já trabalhou em diversas DREs e cada uma se articula de formas diferentes. Não há escuta da supervisão. Tudo que é dito nas 13 DREs fica em cada DRE, não há articulação, movimentação.
S10	ende que seu papel é fazer com que as políticas públicas cheguem a Unidade e aconteçam. Entende também que cabe ao supervisor lutar para novas políticas que melhorem as condições dessas unidades.	Percebe como dificultador a necessidade de abrir vagas nas parceiras independente das condições. Acabam sendo políticas públicas que contrariam as próprias documentações.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 13 – Percepção de contradições em relação às ações do Supervisor Escolar nas políticas municipais

Supervisor	Contradições percebidas
S1	Entende que a ação do supervisor acaba sendo solitária e individual. Percebe que de uma mesma lei, orientação há muitas interpretações e acaba sendo difícil o consenso. Muitas publicações permitem dubiedade. Existem muitos protocolos mas em algumas situações busca-se o consenso com os pares mais próximos. É

	também uma forma de resistir as demandas que são impostas em relação as condições de trabalho pela força.
S2	Apresenta que o grupo é bem crítico, mas que nesse momento possui dificuldade de se posicionar, se sente no meio, ainda está aprendendo. Mas relata que entende a criticidade dos supervisores é um fator importante para que essa voz seja escutada e que as mudanças aconteçam.
S3	Existe um desalinhamento das políticas públicas. As ações não correspondem ao que é planejado. Citou como exemplo os planos municipais e regionais de educação. Em relação a supervisão escolar, percebe que existem alguns combinados, mas que geralmente, os supervisores fazem suas escolhas, suas ações. Acha natural que as pessoas pensam e interpretam de forma diferente. Entende que diante de uma ação errada, é melhor mudar e tentar acertar.
S4	É algo complicado. Não podemos dizer que não cumpriremos, que está errado e que algo não deve ser feito. Mas temos que questionar as problemáticas, os equívocos levantar as fragilidades, refletir, participar, apontar, realizar um combate dentro do sistema pois estamos dentro do processo com criticidade. Entretanto, desmandos, ilegalidades precisam ser denunciadas para o Ministério Público. Apontou que há uma escuta da diretora regional, mas que percebe que ela não tem poder de decisão em relação as reivindicações. Aponta que falta formação política para os supervisores, é preciso compreender o que são políticas públicas e o que são políticas de Estado. Cabe a supervisão lutar por boas políticas públicas. Entende que os diretores regionais deveriam ter poder maior de decisão sobre o território por conhecer a realidade. SME trata todos como iguais, não considerando as diferenças.
S5	Entende que somos partes de um sistema em que há muitas coisas que não concordamos, entretanto, não se pode negar a fazer. Tem que haver sempre um meio termo, em que deve-se entender o que está sendo proposto como política pública e compreender as escolas como ímpares, subjetivas, com suas necessidades, e da melhor maneira possível, perceber como a escola consegue desenvolver, se é possível, quais as dificuldades. Há uma série de questões que podem influenciar para que as políticas não sejam implementadas efetivamente, observando se os problemas são estruturais ou segmentais. Cabe ao supervisor, mediar esse suporte.
S6	Busca da prioridade a interpretação. Pede ajuda para os pares, supervisor técnico, sindicato. Mas prioriza seguir para a ação para a implementação.
S7	Busca se colocar em uma posição de pensar com a equipe como fazer. Em algumas situações mesmo contrária as determinações, como servidora pública não pode deixar de cumpri-las, mas busca achar caminhos, faz suas críticas, apoia os diretores, mas dentro da realidade tenta fazer o possível para auxiliar. Infelizmente a supervisão não tem poder da caneta.
S8	Tem se posicionado de forma bastante crítica. Aponta que o plano da Supervisão precisa refletir mais o trabalho e o que a de fato se dá conta de fazer e o que de fato quer fazer. Com relação as políticas públicas, o grupo recebeu minutas para analisar. Aponta que perderam tempo olhando, lendo, questionando, colocando, registrando e encaminhando... e nenhum dos encaminhamentos foram aceitos. Não há escuta, encaminham as minutas para dizer que escutam e são democráticos, mas não alteram o que propoem, mesmo quando erros são elencados.
S9	Procura sempre se posicionar a favor da escola. Não se coloca como alguém que fará algo ilegal, mas sim buscando mediar da melhor forma possível as políticas da realidade das escolas. É preciso também discutir no grande grupo para que seja levado para as instâncias superiores, aponta a necessidade de uma retroalimentação. É necessário um bom senso.
S10	Busca se posicionar apontando as arbitrariedades, entretanto, não ecoa, não percebe mudança.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 14 – A relação com os pares e com os gestores escolares

Supervisor	Relações com os pares	Relações com os gestores
S1	Busca tratar todos com escuta e delicadeza. Gosta de escutar os colegas mais velhos, mas procura trabalhar com um grupo mais restrito que possui afinidade. Não se identifica com algumas pessoas, sentem que não são todas que podem ajudar e não se abre para todos, não há uma relação de confianças com todos.	Busca construir uma relação de escuta, de parceria, de respeito. Acompanha e colabora com as escolas mas compreendendo seu papel que não é de diretor e tampouco coordenador.
S2	Aponta que o grupo é muito acolhedor e que os colegas ajudaram muito na análise de documentos e interpretações de denúncias entre outras necessidades.	Relata que a relação é positiva e que busca contribuir com os membros da gestão.
S3	Coloca que tem um bom relacionamento com todos, mas que prefere trabalhar mais sozinho, tem posicionamentos próprios. Aponta que a colegas muito burocráticos e prefere ser mais prático, não gosta de ser prolixo. Geralmente concorda com o que é fechado a supervisão, que possui afinidades, mas que prefere ser sozinho.	Procura evitar burocratização e investe na comunicação das relações com diálogos diretos. Acredita na proximidade, mas investe nas relações, liga antes de enviar e-mails. Aponta que a maior parte dos problemas se iniciam pelas relações, falta de diálogo. A escola precisa ver o supervisor como alguém que apoia. Procura ser o mais democratico possível. Aponta que existe necessidade de proposições, sugestões, diretrizes. Não dá para esperar formar um supervisor para que ele seja um bom supervisor.
S4	Acredita que também tem a ver com o perfil. Há pequenos grupos que se constituem, se agrupam por afinidade. Com muitas pessoas há percursos, cabeças, perspectivas diferentes, mas todos são supervisores. Há divergencias, mas quando se trata da carreira, defendem a supervisão, e as necessidades coletivas. Há pessoas muito sabidas, terreno muito fértil, de pessoas com muito conhecimento. É difícil unanimidade. Mas entende que é uma diversidade que acrescenta. Se entende como uma supervisora pedagógica e há colegas burocráticos. Embora todos tenham uma bagagem muito grande, compreende que está se constituindo como supervisora e a demanda do seu papel. o que fomos e o que estamos nos constituindo é com tempo.	Tem a ver com o perfil de cada supervisor. Cada um oferece somente o que tem. Apresenta um relacionamento próximo, de comunicação, proximidade, parceria e convívio, com estabelecimento de confiança, mas cada supervisor possui o seu perfil e a relação é diferente, mas também contribuindo com a escola. Acredita no trio gestor. Há supervisores que contribuem de formas diferentes.
S5	A relação tanto com os colegas quanto com as equipes é do modo mais democrático possível, compreendendo o que é para ser feito e juntos, buscar possibilidades para que sejam resolvidas. Tenta ter uma boa relação com os pares, pois ninguém caminha sozinho. Relação de aprendizagem, de compartilhamento de dúvidas e experiências que também foram adquiridas na trajetória, troca.	É uma relação democrática, de busca, de estudar bastante para dar suporte as escolas, de sanar dúvidas, de aprender junto, auxiliar, possibilitar. Numa relação de respeito e não de hierarquia, do medo. Acredita que se a escola não vai bem, isso também é um problema do supervisor, que precisa auxiliar o diretor e a equipe solucionar os problemas juntos.

	Aponta que existem bolhas na Supervisão Escolar e que são impenetráveis, impermeáveis e que acaba sendo um dificultador, dessa forma, as trocas ficam restritas e as reflexões também.	
S6	Se sentiu muito acolhida e há muito respeito, sente-se muito ajudada pelos colegas.	Busca construir uma relação de parceria, de muito respeito, diálogo, de não intimidação. busca sempre ouvir, conversar com a legislação e não apontar o dedo para as fragilidades.
S7	Sente que o profissional perpassa o que a pessoa é enquanto professora. Não acha a relação com os pares fácil. Teve uma impressão, mas constatou que p grupo possui muitos egos, em especial pelo cargo. Coloca que as relações antes de ser profissionais, são por afinidade. Busca parceria com pessoas que pensam próximo a sua concepção, por identificação e em pequenos grupos. Relata que hoje ainda não gosta de ser supervisora, acha muito doloroso, vive apagando incêndios. Está no caminho na busca de tentar equilibrar as necessidades administrativas e pedagógicas.	Busca não ser autoritária, estabelecer uma relação de parceira, entretanto sem deixar de apontar as incoerências, os erros. Tenta ser próxima, mas sem “diretorar a escola”.
S8	Relata ser de muita parceria e, ao mesmo tempo, de muita briga e muita desconfiança. Há a necessidade de parceria dentro da supervisão com os demais colegas, mas ao mesmo tempo essa parceria também é permeada por diversos conflitos, porque cada um tem uma vivência, tem uma realidade, vê o mundo de um jeito e aí se torna conflituoso.	Com as escolas busca uma relação de parceria, de diálogo, mas percebe que as escolas escondem muitas coisas, e o supervisor não consegue intervir, apoiar, orientar aquilo que não está sabendo. A escola ainda não acredita que o supervisor seja parceiro, acaba vendo ele como alguém que fiscaliza e responsabiliza culpados.
S9	Uma relação de aprendizagem em que trouxe sua bagagem, mas também aprende com os pares. As reuniões são desgastantes, mas ao mesmo tempo frutíferas. Entende que o grupo de supervisores se apoia.	Com os gestores, busca ser uma articuladora articuladora em que auxilia as unidades com os setores da DRE. Observa as necessidades da escola e do diretor, e busca auxiliar nas demandas. Constrói uma relação de confiança e de parceria. Aponta com delicadeza, com compreensão e com mediação, de acompanhamento, mas sempre respeitando a autonomia das escolas.
S10	Compreende o grupo da supervisão como um grupo bastante diversificado. Percebe muitos grupinhos, panelinhas e que colocou como uma pessoa que fala pouco e busca dar conta de suas funções e demandas. Sente que está sempre correndo e com muitas coisas atrasadas para fazer.	Disse que as pessoas acham que ela é brava, mas prefere observar e entender o que está acontecendo. procura sempre orientar no particular, sem ser na frente de outras pessoas e com cuidado, dizendo o que entende ser necessário apontar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

ANEXO A – Autorização da Diretora da DRE**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE CAPELA DO SOCORRO**

Interessado: Orgides Maria da Silva Neta

Assunto: Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmica

DRE Capela do Socorro – Gabinete

Prezada Diretora Regional de Educação,

O presente expediente trata do pedido de autorização para realização de pesquisa acadêmica, pela Sra. Orgides Maria da Silva Neta, na rede municipal de ensino de São Paulo, com o objetivo de investigar “A construção identitária de profissionais da Supervisão Escolar Paulistana”. A interessada apresentou: comprovante de matrícula e carta da instituição solicitando a pesquisa; cópia do projeto de pesquisa com cronograma; modelo de autorização que será endereçada aos pesquisados; termo de consentimento livre e esclarecido.


Consideramos a temática da pesquisa relevante, com potencial para estudos e formação.

Isto posto, s.m.j., somos de parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

São Paulo, 27 de maio de 2022.

Atenciosamente,

RF: 507.450.9/4


Sonia Sueli Farina Leite
RF: 507.450.9/4 - RG: 9.892.380-8
Diretor Regional de Educação
DRE - Capela do Socorro